

Humboldt-Universität zu Berlin

INAUGURAL-DISSERTATION

**Wissenschaftliche Bildung im Alter -
ein Beitrag zur Emanzipation der Frau?
- eine qualitative empirische Studie -**

Zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie

Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-
Universität zu Berlin

Helga Köhler geb. Gerlach, geb. 19.09.1937, Lauban/Schlesien

Dekan der Philosophischen Fakultät IV Professor Dr. Dietrich Benner

Gutachter: 1. Professor Dr. Ortfried Schäffter
 2. Professor Dr. Jürgen Wittpoth

eingereicht: 26. September 2003

Datum der Promotion: 24. Mai 2004

Zusammenfassung

Wissenschaftliche Bildung im Alter - ein Beitrag zur Emanzipation der Frau?

Die Verfasserin legte ihrer Dissertation folgendes Bildungsverständnis zugrunde:

Der Mensch bedarf während seines ganzen Lebens, also auch im Alter, der Bildung.

Gemeint ist dabei nicht ein von der Umwelt intendiertes Einwirken auf den Menschen mit dem Ziel, diesen zu „bilden“ im Sinne von beeinflussen und formen, sondern ein aktiver, selbstgestalteter, selbstverantwortlicher Akt des Individuums, der sich jedoch im wesentlichen in Interaktionen mit anderen vollzieht. Namhafte deutsche Wissenschaftler verschiedener Fachrichtungen sehen in diesem Akt der Bildung ein Medium der „Verjüngung“, ein Instrumentarium zur Emanzipation. In ihren Überlegungen folgen sie dem Bildungsbegriff, wie ihn der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 in seinem Gutachten formulierte:

„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung ist jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und in diesem Verständnis gemäß zu handeln“.

In Abgrenzung gegenüber einem ideologisierten Bildungsbegriff und seinem möglichen assoziativen Verknüpfungen mit Wissensvermittlung, individualistischer Persönlichkeitsbildung und einer gesellschaftlichen Neutralität wird ein Verständnis von Bildung im Alter expliziert, dem die Verfasserin die Begriffe Ganzheitlichkeit, Emanzipation und Lebensrelevanz zuweist.

Die Frage, wer denn der Bildung fähig sei und wer ihrer bedürfe, wurde in den verschiedenen Epochen unterschiedlich beantwortet. Die Frauenbewegungen sind Teil des großen Individualisierungs- und Emanzipationsprozesses, der mit Renaissance und Reformation begann und seit dem 18. Jahrhundert vom Gedankengut der Aufklärung und der Französischen Revolution (Menschenrechtserklärung) sowie von wissenschaftlichen und ökonomischen Veränderungen (Technisierung und Industrialisierung) beeinflusst wurden. Bis Mitte des 19. Jahrhunderts war der Bildungsbegriff nicht eingeeengt auf Erziehung und Unterricht, sondern wurde als Spezifikum des Menschen in **allen** Altersstufen für möglich erachtet.

Eine Reihe tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen innerhalb der letzten 100 Jahre haben dazu beigetragen, dass **Altern** heute als Aufgabe gesehen wird, die sowohl von dem Einzelnen als auch von der Gesellschaft bewältigt werden muss (vgl. Schäffter 1998). Der Wissenschaftsvorsprung alter Menschen in traditionellen Gesellschaften hat in

der heutigen technisierten Gesellschaft an Bedeutung verloren. Lernen wird zu einem wesentlichen Integrationsfaktor und ermöglicht gesellschaftliche Partizipation. Daraus ist zu folgern: Lebenslanges Lernen ist in einer Gesellschaft rapiden Wandels zu einer Existenznotwendigkeit geworden. Es gewährleistet dem Individuum Gesundheit in Form psycho-physischem Wohlbefindens und verzögert den unvermeidbaren Altersabbau.

Das Defizit-Modell (Lehr 1991, 78-105), das Alternsprozesse als einen irreversiblen Abbau von Leistungsfähigkeit einstufte und somit Anlass zu pädagogischem Pessimismus gab, wurde durch lern- und entwicklungspsychologische Erkenntnisse weitgehend korrigiert (a.a.O. 105-128). Die geistige Leistungsfähigkeit des älteren Menschen ist danach keineswegs einem endogen bedingten Abbau unterworfen. Es lassen sich Lernpotentiale durch geeignete Förderung und Stimulierung erhalten und noch weiter ausbauen, wie „Lernen und Bilden im Rahmen der Konzeption einer personal-emanzipatorischen Lerntheorie“ hervorhebt. Grundlage ist jedoch, dass zunächst die Bildungsabstinenz alter Menschen überwunden und die Einsicht gefördert werden muss, dass Lernen die Lebensqualität erhöht (vgl. Schöffter 1998, 124-130).

Ältere Menschen bilden eine in bezug auf Schichtzugehörigkeit, Bildungsbiographie und individuelle Lebensgestaltung inhomogene Gruppe. Auf der Grundlage der individuellen und subjektiven Situation der älteren Generation sind in Lernprozessen die Interessen, Bedürfnisse und spezifischen Lebensprobleme dieser Gruppe gezielt einzuleiten. Die Axiome Lebensnähe und Lebensbewältigung bilden selektive Kriterien bei der Auswahl von Lerninhalten. Aus dieser Perspektive, so sieht es die Verfasserin, postuliert Bildung sich als sozial-praktischer Begriff, der sich zwar auch an klassischen Basisnormen orientiert, aber ebenso eine konkrete handlungsleitende Funktion in der Bewältigung von Lebenslagen des Individuum erfüllt (Tews 1993, 234). Die Frage nach den Zielen von Gerontagogik verweist auf die Schwierigkeit, Bildungsziele zu benennen, die für die unterschiedlichen Zielgruppen Geltung haben.

Auch steht Bildung im Alter in Begründungszusammenhängen mit anthropologischen Überlegungen. Da der Alternsprozess ein individuelles, in den verschiedenen Funktionsbereichen unterschiedlich verlaufendes Geschehen darstellt, antwortet jede Person auf die Anforderungen und Aufgaben des Alters in einer ihr eigenen Weise. *Thomae* und *Lehr* bezeichnen diesen Prozess als soziales, epochales und ökologisches Schicksal, in dem „objektiv vergleichbare Situationen unterschiedlich erlebt werden“ (Lehr u.a. 1987, 8). Beeinflusst durch Vergangenheit, die gegenwärtige Situation und die Zukunftserwartungen formt und festigt sich in dem älteren Menschen eine individuelle Lerngeschichte, die zur Weiterbildung motiviert bzw. demotiviert.

In dieser Arbeit werden die Begriffe **Alltagsnähe** und **Lebensrelevanz** als wichtige Charakteristika von Bildung im Alter herausgestellt. Die Verfasserin postuliert damit ein Bildungsverständnis, das keinem Selbstzweck und keinem Bildungsideal dient, sondern sich an der subjektiv erlebten Wirklichkeit des Bildenden orientiert. Die persönliche Lebensbereicherung steht im Vordergrund (vgl. Sagebiel 2000, 314); in realistischer Orientierung wird Lebenshilfe zur zentralen Kategorie der Erwachsenenbildung. Für die Gerontagogik hat diese Intention von Bildung insofern besondere Berechtigung, da ältere Menschen in unserer Gesellschaft unter erschwerten Bedingungen altern, wie in den Ausführungen differenziert dargestellt.

Der Gesellschaft erwächst dadurch die Verpflichtung, ein **humanes Altern** zu ermöglichen. Es gehört zur Aufgabe der Wissenschaft, sich verständlich zu machen und öffentlich zu sein (vgl. Schäffter 1998, 97-131). Eine Gesellschaft muss angesichts der demographischen Entwicklung der älteren Generation ein Interesse daran haben, dass diese Population selbständig und kompetent ihre Erfahrungen in den Prozess gesellschaftlichen und politischen Wandels einbringt.

Hochschulen und Universitäten üben auf immer mehr ältere Erwachsene eine große Anziehungskraft aus. Nach meinen Studienerkenntnissen ist dieser Trend nicht mit dem besonderen Sozialprestige, das der Besuch einer Hochschule mit sich bringt, zu erklären. Vielmehr entspringt er – subjektiv betrachtet – einem vorhandenen Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung. Sie wird von den Älteren als ein Beitrag zur Steigerung ihrer Lebensqualität in einem umfassenden Sinne empfunden.

Die Entwicklung zur **Emanzipation der interviewten Frauen** wurde in dieser Arbeit unter den Aspekten Bildungsverständnis, Bildungsbereitstellung, Bildungsmöglichkeiten, Bildungsbereitschaft und Bildungsaneignung vorgestellt. Die herausgearbeiteten Perspektiven beziehen sich in der Empirie im wesentlichen auf folgende Bereiche:

1. Biographischer Hintergrund, Konditionierung, Bildungsweg, Ehefrau und Mutterrolle,
2. Studienmotivation, Stellenwert und Verkräftung des Studiums, Resonanz von Familie und Freundeskreis,
3. Erfahrungen im Studium, Institutionserfahrungen, Kontakte zu Senioren- und Regelstudierenden, Beeinflussung als Frau,
4. Bilanzierung und Zukunftsvisionen, Resümee.

Es war mein Hauptanliegen, ein spezifisches Verständnis von Bildung im Alter anhand verschiedener Bildungskonzepte vorzustellen, dabei sollten die während meines Studiums

(Senioren- und Regelstudium) gewonnenen Eindrücke und Erfahrungen berücksichtigt werden. Ich möchte begründen, was mich bewogen hat, diese besondere Form der Bildung zu wählen:

Mein Studium erfolgte aus kompensatorischen Gründen – einer späten Stunde der Emanzipation – für entgangene Bildungschancen. Ich betrachte das späte Studium als einen Akt der Lebensgerechtigkeit.

Aufgrund der intergenerationellen Studienmöglichkeiten an der BUGH Wuppertal, konnte ich folgende Beobachtungen registrieren:

Als sehr positiv empfand ich die Akzeptanz durch DozentInnen und jüngere StudentInnen. Meine Teilnahme am normalen Studienbetrieb wurde als Selbstverständlichkeit hingenommen. Ich – als ältere Studierende – unterschied mich wesentlich von jüngeren Studierenden, da ich nicht mehr ausschließlich an einer anwendungsorientierten Wissensvermittlung interessiert war, jedoch stellten ProfessorInnen und DozentInnen die gleichen Studienanforderungen an mich wie an jüngere Studierende. Aus meiner persönlichen Erfahrung konnte ich feststellen, dass mich das ausschließlich auf junge Menschen ausgerichtete Studium – mit wenigen Ausnahmen – nicht überforderte. Ich fühlte mich nicht nur von den jüngeren Studierenden akzeptiert, sondern wurde auch in Seminaren und bei wissenschaftlichen Arbeiten um Rat und Hilfe gefragt.

Ein wesentlicher Grund meines Studiums war die sinnvolle Ausfüllung der nach Berufs- und Familienphase verbleibenden Jahre.

Der Abschluss meines Studiums bedeutete aber nicht für mich das **Ziel** erreicht zu haben, sondern es ist ein Zwischenstadium der Weiterbildung.

Die Universität wird auch weiterhin größere Anziehungskraft auf mich ausüben, weil ich der Auffassung bin, dass sie durch Kommunikation und Interaktion einerseits mein Leben bereichert, andererseits mir das Wissen vermittelt, mein Alter optimaler und sinnvoller gestalten zu können.

Abstract Deutsch

„Wissenschaftliche Bildung im Alter – ein Beitrag zur Emanzipation der Frau?“

Ausgangspunkt der Arbeit ist die Frage, inwieweit die wissenschaftliche Bildung älterer Erwachsener, hier speziell von Frauen, emanzipative Potenziale hervorbringt und befördert.

Anhand der empirischen Untersuchung von Seniorstudiengängen an zehn ausgewählten deutschen Hochschulen wird untersucht, welche persönlichkeitsformenden emanzipativen Effekte das Seniorstudium entwickelt. Im Sinne einer theoretischen Kontextualisierung der Arbeit wird dabei zunächst gefragt, wie sich Emanzipation im Feld von Bildungs-, Alters- und Geschlechterforschung darstellt. Dabei nimmt die vorliegende Untersuchung insbesondere Bezug auf die so genannte „reflexive Wende“ in der Erwachsenenbildung, die ausgehend von Alltag und Lebenswelt der Subjekte Bildung als lebenslangen Gestaltungsprozess definiert, sowie auf den „Strukturwandel des Alters“ und aktuelle Konzepte eines selbstgesteuerten Lernens im Alter. Die Arbeit liefert weiterführende Erkenntnisse darüber, wie sich geschlechterdifferente Ausgangslagen und Sozialisation auf Studienverhalten und Studienergebnisse, aber auch auf die Persönlichkeitsentwicklung insbesondere von Frauen im Seniorenstudium auswirken. Dass Frauen, die bundesweit zwei Drittel aller Seniorstudierenden bilden, trotz ungünstigerer Ausgangslagen gleichwohl einen größeren Anteil bei den Zertifikatsabschlüssen belegen, deutet auf eine hohe Motivation und nicht zuletzt ein erhebliches (nachholendes) Interesse nach selbstbestimmter Lebensgestaltung im Alter hin. Sie nehmen Lebenskrisen und Brüche zum Anlass der Neuorientierung und Weiterentwicklung durch Lernen im Alter. Zu konstatieren sind letztlich deutliche emanzipative Effekte, die sich in einem Zuwachs an Kompetenz, Status und dem damit einhergehenden Selbstbewusstsein äußern.

Schlagwörter:

- BILDUNG
- ALTER
- GESCHLECHT
- EMANZIPATION

Abstract English

"Academic education for senior citizens – a contribution to the emancipation of women?"

The starting point of this work is to question how far academic education for senior citizens generates and promotes emancipative potential, dealing in this case specifically with women. On the basis of the empirical study of courses for senior citizens at ten selected German colleges, it was investigated which personality forming emancipative effects are developed by these courses. In the sense of a theoretical contextualisation of this work, it was initially questioned in the process of the study how emancipation is reflected in the fields of educational, age and gender research. The work at hand included specific reference to both the so-called "reflexive turning point" in adult education, which defines education as a life long design process based on the everyday life and environment of the subject, as well as the "structural transformation of ageing" and current concepts of a self-directed learning with age. The study provided continuative insights into the effects of differing gender starting points and socialization on study behavior and results, but also into personality development, especially that of women in senior citizen study courses. Despite their unfavorable starting point, women, who nationally make up two thirds of all senior citizen students, take up a larger share of the graduation certificates. This indicates a high motivation and not lastly a considerable (rallying) interest towards a self-determined life as senior citizens. They take life crises and disruptions to prompt new orientation and further development by means of learning in older age. Clear emancipative effects are ultimately to be stated, manifesting themselves in a growth of competence, status and the associated self-confidence.

Keywords:

- EDUCATION
- AGE
- GENDER
- EMANCIPATION

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG.....	2
ABSTRACT DEUTSCH.....	6
ABSTRACT ENGLISH	7
1 EINLEITUNG.....	12
1.1 Persönliches Erkenntnisinteresse, Ausgangspunkt der Arbeit	12
1.2 Wissenschaftliche Zielsetzung der Arbeit	14
1.3 Inhalt und Aufbau der Arbeit.....	16
2 EMANZIPATION - BEGRIFFSGESCHICHTE, THEORIEENTWICKLUNGEN UND BEDEUTUNGSKONTEXTE.....	20
2.1 Historische, rechtliche und humanistische Aspekte des Emanzipationsbegriffs	20
2.1.1 Bedeutungen des Emanzipationsbegriffs in der Historie	20
2.1.2 Allgemeines Verständnis von Emanzipation in der Moderne.....	21
2.1.3 Gesellschaftskritische Betrachtung des Emanzipationsbegriffs.....	22
2.2 Emanzipation im Kontext von Bildung, Alter, Geschlecht - Theorieentwicklungen und Konzeptionen	23
2.2.1 Interessenziel Emanzipation in der Kritischen Erziehungswissenschaft	24
2.2.2 Konzepte von Bildung und Lernen im Alter: vom „Defizit-Modell“ zum „Erfolgreichen Altern“	26
2.2.3 Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung als Prozess: „Reflexive Wende“	27
2.2.4 Selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen im Alter	30
2.3 Bildungsbegehren und Bildungsentwicklung im Zusammenhang mit der Frauenbewegung	31
2.3.1 Erste Frauenbewegung.....	32
2.3.1.1 Frauenleben und Frauenbildung im 19. Jahrhundert.....	32
2.3.1.2 Bildungsarbeit in der Frauenbewegung	33
2.3.1.3 Entwicklung des Frauenstudiums	37
2.3.1.4 Behinderung durch den Nationalsozialismus	38
2.3.2 Zweite Frauenbewegung.....	39
2.3.2.1 Das Wiederaufleben des Feminismus	39

2.3.2.2	Der Aufbruch einer „Neuen Frauenbewegung“	40
2.3.2.3	Kernpunkte feministischer Arbeit, Frauenforschung, Frauenbildung	41
2.3.2.4	Resümee und Perspektiven von Frauenforschung und Frauenbildung	41
2.3.3	Fazit	42

3 LERNEN UND BILDEN IM RAHMEN DER KONZEPTION EINER PERSONAL-EMANZIPATORISCHEN LERNTHEORIE 44

3.1	Die lerntheoretische Konzeption des „Strukturplanes für das Bildungswesen“ und ihre Kritik	44
3.2	Grundzüge einer personal-emanzipatorischen Lerntheorie.....	46
3.2.1	Der Zusammenhang von Rationalität und Lernen	48
3.2.2	Die anthropologische Begründung des Lernens	49
3.3	Wissenschaftliche Bildung als Grundlage zur Emanzipation älterer Frauen.....	51

4 METHODISCHES VORGEHEN 53

4.1	Systematisierende Darstellung der Institutionenformen des Seniorenstudiums	53
4.2	Die Subjektperspektive: Leitfadengestützte Interviews mit erzählgenerierenden Anteilen.....	55
4.2.1	Leitfaden und Interviewführung	57
4.2.2	Das Sample	59
4.2.3	Die Auswertung.....	59

5 SENIORENSTUDIENGÄNGE AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN..... 61

5.1	Zur Geschichte des Seniorenstudiums	61
5.2	Konzeptionelle Entwicklungen und Angebotsprofile.....	63
5.3	Seniorenstudium für eine nachberufliche Tätigkeit: „Dortmunder Modell“ und „Berliner Modell“.....	65
5.3.1	Die TeilnehmerInnen	67
5.3.2	Strukturiertes Studium – flexible Selbstgestaltung	74
5.3.3	Intergeneratives Lernen – Chance und Problemfeld	74
5.3.4	Nachberufliche Tätigkeit – für das Ehrenamt?	75
5.4	Zertifikatsstudium mit strukturiertem Lehrangebot: Universität Wuppertal aus der Geschlechterperspektive.....	76
5.4.1	Geschlechterdifferentielle Ausgangslagen.....	79

5.4.2	Effekte des Seniorenstudiums für Frauen	80
5.5	Offenes Lernangebot: „STUDIEREN AB 50“ an der Universität Bielefeld	81
5.5.1	Konzept und Entwicklungstendenzen.....	81
5.5.2	„Selbstgesteuertes Lernen“ in Arbeitsgemeinschaften	82
5.6	Offenes Lernangebot: „STUDIEREN AB 50“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.....	84
5.7	Offenes allgemeinbildende Studienangebot ohne zwingenden Zertifikatsabschluss.....	86
5.7.1	„Förderung von Sozialkompetenz“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster	86
5.7.2	„Forschendes Lernen“ an der Universität Ulm	88
5.7.3	Heterogene Studienangebote – Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau	90
5.7.4	„Universität des dritten Lebensalters“ Göttingen	91
5.7.5	Seniorenstudium der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	94
5.8	Aktuelle Tendenzen im Seniorenstudium	96
6	DAS SENIORENSTUDIUM IN DER SELBSTWAHRNEHMUNG WEIBLICHER SENIORSTUDIERENDER - INTERVIEWERGEBNISSE	98
6.1	Situation der interviewten Frauen vor Studiumsbeginn.....	98
6.1.1	Biographischer Hintergrund und Schulbildung	98
6.1.2	Beruflicher Werdegang.....	100
6.1.3	Familienorientierung und Handlungsräume.....	102
6.2	Aktuelle Lebenssituation	106
6.2.1	Einstieg in das Seniorenstudium.....	108
6.2.2	Stellenwert des Seniorenstudiums	111
6.2.3	Resonanz der Familie auf das Seniorenstudium	115
6.2.4	Resonanz im Freundes- und Bekanntenkreis	118
6.3	Erfahrungen im Studium	122
6.3.1	Erfahrungen mit der Institution.....	122
6.3.2	Erfahrungen mit DozentInnen	123
6.3.3	Erfahrungen mit der Wissenschaft.....	124
6.3.4	Bewältigungsstrategien und Stellenwert des Studiums.....	126
6.3.5	Soziale Kommunikation und Interaktion	130
6.4	Lernen im Generationen-Dialog	132
6.4.1	Herausforderungen durch den intergenerationellen Vergleich	132
6.4.2	Positiver Generationen-Austausch.....	134

6.5	Emanzipation durch wissenschaftliche Weiterbildung.....	137
6.5.1	Kompetenzentfaltung und Identitätsbildung	137
6.5.2	Persönlichkeitsentfaltung und Kommunikation	140
6.6	Bilanzierung und Zukunftsvisionen	141
6.6.1	Resümee und Pläne der Frauen in den alten Bundesländern	142
6.6.2	Resümee und Pläne der Frauen in den neuen Bundesländern.....	145
7	EMANZIPATORISCHE ENTFALTUNG DURCH BILDUNG.....	152
7.1	Biographischer Hintergrund.....	152
7.2	Aktuelle Lebenssituation	153
7.3	Erfahrungen im Studium	153
7.4	Bilanzierung und Zukunftsvisionen	156
	LITERATURVERZEICHNIS.....	158
	ANHANG	170

1 Einleitung

Zur Einführung in die Problemstellung sollen zunächst einige grundsätzliche Überlegungen zur Begrifflichkeit, zum wissenschaftlichen Standort, zur Konzeption der Arbeit und zum persönlichen Zugang vorausgeschickt werden.

1.1 Persönliches Erkenntnisinteresse, Ausgangspunkt der Arbeit

Für eine wissenschaftliche Arbeit mag es zwar ungewöhnlich erscheinen, wenn die Verfasserin einleitend ihren persönlichen Zugang zum Thema ihrer Arbeit darstellt. In diesem Fall gaben aber gerade eigene emanzipatorische Entwicklungsprozesse während des Seniorenstudiums sowie besondere Beobachtungen und Erfahrungen mit älteren Studierenden, die im Seniorenstudium und dem sich anschließenden Regelstudium gewonnen wurden, den Anstoß zur Entwicklung der Fragestellung und Durchführung der Untersuchung.

In seiner Grundthese geht die vorliegende Dissertation von einer **Emanzipation durch neben- und nachberufliche Studiengänge** aus.

Im Jahre 1987 veröffentlichte *Professor Dr. L. Veelken* seinen Modellversuch zur Weiterbildung von Senioren, zu wissenschaftlicher nachberuflicher universitärer Weiterbildung, zur Qualifikation für ehrenamtliche Tätigkeiten.

Dieses Pilotprojekt weckte insbesondere deshalb mein Interesse, weil ich mich in einer Lebensphase befand, in der ich nach einer Irritation eine nachberufliche Qualifikation anstrebte. Eine allgemeine Hochschulreife, über die ich nicht verfügte, war für diese Form der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht Voraussetzung; außer einer bestimmten Altersgrenze (über 50 Lebensjahre) als Vorbedingung bestanden keine Zulassungsvoraussetzungen.

Ich zählte mit 50 Jahren zu den „Jungen Alten“, war eine „Sinnsuchende“ und befand mich nach *Erikson* (1983, 29) in „der Bedürfnisposition von schöpferischer Kreativität und produktiver Schaffenskraft“. So begann ich im Wintersemester 1987 in Dortmund mit den wissenschaftlichen Studien.

Während meiner Studienzeit in Dortmund brachte ich in Erfahrung, dass die Universität Gesamthochschule Wuppertal im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften ein intergenerationelles Studium anbot. Junge StudentInnen und SeniorenstudentInnen haben dort Gelegenheit zum gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeiten. Im Sommersemester 1989

schrieb ich mich in Wuppertal ein. Diese neue Form des Studiums im Alter befand sich in Wuppertal noch in der Gründungsphase.

Da es mir und meinen älteren Kommilitoninnen nicht leicht fiel, sich in der Anonymität der nicht auf Seniorenstudenten ausgerichteten Universität zurechtzufinden, gründete ich, auch bedingt durch meine Studienerfahrungen, die ich in Dortmund sammeln konnte, Ende des Sommersemesters 1991/92 mit anderen SeniorenstudentInnen eine Arbeitsgemeinschaft mit der Bezeichnung „Entwicklung von Studienkonzepten und Öffentlichkeitsarbeit“. Durch diese Arbeitsgemeinschaft wurde ich Mitarbeiterin des überregionalen Arbeitskreises „IWH, Interessengemeinschaft zur Weiterbildung an Hochschulen“, dem sich 11 Hochschulen mit SeniorenstudentInnen und GasthörerInnen anschlossen, die unsere Konzepte übernahmen und modifizierten.

Im April 1992 wurde der „VFSA, Verein zur Förderung des Studiums im Alter e.V. Wuppertal“ unter meiner Mitwirkung gegründet, für den ich auch jetzt noch tätig bin.

Während dieser Studienphase nahm ich positive Veränderungen bei meinen älteren Mitstudierenden und mir wahr, die sich offensichtlich verbanden mit dem wissenschaftlichen Bezugsrahmen. Meine gesellschaftliche Einstellung aber speziell auch meine Persönlichkeit veränderte sich.

Ich wurde kommunikationsfreudiger, mutiger, selbständiger, selbstbewusster, jedoch auch wesentlich kritischer und aufmerksamer gegenüber meinem sozialen Umfeld.

Bei den diversen Aktivitäten für das Seniorenstudium begegnete ich immer wieder älteren Studierenden, die sich sehr positiv und dankbar über die Weiterbildungsmöglichkeiten an Universitäten äußerten. Sie berichteten oft voller Begeisterung, wie sehr das Studium ihr Leben verändert - ja bereichert - habe. Für viele war das Studium zu einem wesentlichen Teil ihres Lebens geworden. Da sich solche und ähnliche Äußerungen seitens der SeniorenstudentInnen im Laufe meines Studiums häuften und mir deutliche Entwicklungstendenzen und positive Veränderungen besonders bei den weiblichen älteren Studierenden auffielen, ergaben sich folgende Fragen:

- Welche Bedeutung hat das Studium im Leben seiner weiblichen Teilnehmerinnen?
- Was verändert sich im Leben älterer Frauen durch die Aufnahme eines Studiums?
- Warum ruft die Teilnahme am Studium bei älteren Frauen eine solche Begeisterung hervor?

Da ich nicht nur als außenstehende, objektiv Forschende agierte, sondern in die gesamte Problematik des Seniorenstudiums als selbst reflektierende und persönlich Betroffene involviert war, wuchs ein ganz besonderes Interesse, dieses Themenfeld gründlicher zu

erforschen. Zudem nahm ich bei meinen Mitstudierenden, den älteren Kommilitoninnen des Seniorenstudiums ganz explizite Wirkungen und Persönlichkeitseffekte der wissenschaftlichen Weiterbildung wahr. Diese unterschieden sich offensichtlich im Vergleich zu älteren Frauen, denen ich in Seminaren und Arbeitsgruppen in der VHS, in Familienbildungsstätten und kirchlichen Institutionen begegnet war.

Um die von mir gemachten Beobachtungen und Erfahrungen während des Seniorenstudiums besser wissenschaftlich analysieren zu können, entschloss ich mich, bestärkt und ermutigt durch die Leiterin des Seniorenstudiums, nach Beendigung des Seniorenstudiums eine Einstufungsprüfung für die Zulassung zum Regelstudium abzulegen. Als erste aus dem Kreis der Absolventinnen des Seniorenstudiums in Wuppertal begann ich im Wintersemester 1991/92 mit dem Studium der Sozialwissenschaften und wechselte nach vier Semestern zum Studium der Erziehungswissenschaften.

Seit Erlangung des Diploms im Wintersemester 96/97 beschäftigten mich die während meines Studiums aufgetretenen Fragen. Diese bildeten die Grundlage des persönlichen Zugangs zum Thema dieser Arbeit.

1.2 Wissenschaftliche Zielsetzung der Arbeit

Innerhalb dieser Arbeit gehe ich verschiedenen Fragen nach. Zum einen wird nach einem pädagogisch begründbaren Verständnis von wissenschaftlicher „Bildung im Alter“ gefragt. Um diese Frage zu beantworten, wurde eine Hypothese zur „Emanzipation durch neben- und nachberufliche Studiengänge“ vorangestellt, die sich u.a. auf eine Hinführung zur Bildung und Bildungskonzeptionen zu emanzipatorischen Erkenntnissen bezieht. Die theoretischen Zugänge und Ansätze hierzu werden in Kapitel 2 und 3 diskutiert. Dabei werden insbesondere Konzeptionen zur Altenbildung daraufhin untersucht, inwieweit sie die Hypothese stärken, oder ob begründete Argumente dagegen erhoben werden können. Zum anderen soll überprüft werden, ob die in der Bildungstheorie konstatierte Wirksamkeit der Teilnahme an organisierten wissenschaftlichen Bildungsprozessen zur Emanzipation insbesondere von Frauen im „dritten Lebensalter“ führen kann.

Daraus ergeben sich folgende Fragen:

- Kann wissenschaftliche Bildung noch zur Emanzipation älterer Seniorenstudentinnen führen?
- Wie trägt wissenschaftliche Bildung zur Emanzipation älterer Seniorenstudentinnen bei?

- Welche Auswirkungen ergeben sich auf den verschiedenen individuellen Ebenen (psychische, physische, soziale)?
- Welche gesamtpersönliche Entwicklung ist bei speziellen Frauenkohorten (Familien-, berufstätige Frauen) zu verzeichnen?
- Wie vollzieht sich der Wechsel vom historisch und traditionell geprägten Frauenbild zur heutigen selbstreflektierten, emanzipierten Frauenrolle?

Aus wissenschaftlicher Sicht ergibt sich eine Vielzahl von Ansatzpunkten, die Thematik der Wirkungen eines Bildungsangebotes auf Bildungsinteressierte aufzugreifen. Der Aspekt, dass Bildung eine Aufgabe aller Lebensalter sei, wird heute durch die Forderung des „lebenslangen Lernens“, der so genannten „education permanente“, unterstützt, denn „in unserer hochdynamischen Gesellschaft [kann] es keine abgeschlossene Bildung geben, sondern es [besteht] die Notwendigkeit, bis zum Lebensende zu lernen, ebenso, wie dazu auch die Möglichkeit bereitgestellt werden [sollte]“ (Bubolz 1983, 16). Es kann davon ausgegangen werden, dass Weiterbildungsveranstaltungen Lernprozesse in Gang setzen. Hier ergeben sich die Fragen, inwiefern entsprechende Wirkungen bei den Lernenden feststellbar sind. Ferner könnte man die Zielvorstellungen der Bildungsanbieter auf ihre Realisierung hin überprüfen.

Diese Überlegungen sollen in der vorliegenden Untersuchung Berücksichtigung finden. Einen besonderen Stellenwert soll in Anlehnung des zentralen Bildungsbegriffs an die humanistische Tradition, die persönliche Weiterentwicklung des Menschen in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen, gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Umwelt erhalten, denn „unsere Persönlichkeit und unsere Sichtweise wird von der Kultur und der Gesellschaft, in der jeder von uns zufälligerweise lebt, stark beeinflusst“ (Giddens 1995, 34).

Dieser Ausgangspunkt erscheint besonders geeignet für das Erfassen von Wirkungen auf ältere Seniorenstudentinnen, da sie in der Regel nicht vorrangig lernen, um bestimmte Qualifikationen zu erwerben, sondern um eine Orientierung für sich und ihr Leben in ihrer jeweiligen Umwelt zu gewinnen (vgl. Tews 1993, 234). Wenn Weiterbildung im Alter somit in erster Linie lebensbezogen ist, müsste die Teilnahme an solchen Bildungsangeboten Einfluss haben auf die Beteiligten und ihr Leben. Weiter zu fragen wäre dann, worin konkret sich diese angenommenen Bildungseffekte manifestieren. Auch die für ältere Erwachsene angebotenen wissenschaftlichen Weiterbildungsmöglichkeiten mit allgemein bildender Zielsetzung wollen von ihrem Anspruch her Bildung im oben angedeuteten Sinn ermöglichen. Es stellt sich nur die Frage, ob die Universität in ihren äußeren Bedingungen (Massenbetrieb, Berufsorientierung, Spezialisierung) und ihrer inhaltlichen Ausrichtung auf Wis-

senschaft, (Sachbezogenheit, Objektivität) eine subjekt- und lebensweltbezogene Bildung tatsächlich vermitteln kann.

Die Bedeutung dieser Arbeit liegt in dem Versuch, nach der Relevanz zu fragen, die eine Teilhabe am Seniorenstudium älterer Studentinnen hat und wie sich diese in ihrem Leben auswirkt. Der Fokus der Untersuchung soll dabei auf die Altersgruppe der 50 bis 70jährigen Seniorenstudentinnen gerichtet werden. Außerdem soll erforscht werden, ob diese Wirkungen den allgemeinbildenden Zielsetzungen der Studienangebote entsprechen oder anders formuliert:

Kann wissenschaftliche Bildung im Alter einen Beitrag zur Emanzipation der Frauen leisten?

Dieser Frage soll in der vorliegenden Untersuchung aus der Sicht von Teilnehmerinnen an einem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot für ältere Erwachsene nachgegangen werden, indem ihnen Gelegenheit gegeben wird, ausführlich von ihren Erfahrungen mit dem Studium im Alter und seinen Auswirkungen zu berichten. Die komplementäre Vorgehensweise führt nicht zu eindeutigen Ergebnissen, bringt keine Rezepte hervor, sondern führt in einen Prozess der dynamischen Veränderung und beschreibt Wandlungsprozesse.

1.3 Inhalt und Aufbau der Arbeit

Die Arbeit beginnt mit einem theoretischen Teil, in dem die Geschichte des Begriffes Emanzipation sowie Theorieentwicklungen und Bedeutungskontexte von Emanzipation als Erklärungsfolie für die Untersuchung dargestellt werden (Kap. 2). In diesem Kapitel wird der vielschichtige Begriff „Emanzipation“ beschrieben, der im Laufe der Geschichte - von der Historie zur Moderne - seine Bedeutungen gewandelt hat, und dessen Verständnis sich von einem statischen zu einem differenzierten, dynamischen Begriff entwickelte (Kap. 2.1.2). Eine gesellschaftskritische Betrachtung schließt sich an (Kap. 2.1.3)

Die in der vorliegenden Arbeit zu untersuchende Frage nach dem emanzipativen Potenzial wissenschaftlicher Bildung für ältere Erwachsene, insbesondere für Frauen, knüpft an die Forschungsergebnisse und Theorieentwicklungen der hier zuständigen Fachdisziplinen an. Hierzu gehören: Erziehungswissenschaft, Soziologie, Gerontologie, Psychologie sowie die Frauen- und Geschlechterforschung und Frauenbildungsforschung. Wie Emanzipation im Kontext von Bildung, Alter, Geschlecht in diesen Disziplinen gesehen wurde und

welche aktuellen Tendenzen es in der theoretischen Diskussion zu diesem Thema gibt, wird in **Kapitel 2.2** untersucht.

Wesentliche Untersuchungsfelder sind hier: zum einen das neu aufgeworfene Projekt einer emanzipativen Bildung und Erziehung in der Kritischen Erziehungswissenschaft der 60er und 70er Jahre nach Mollenhauer (**Kap. 2.2.1**). Es folgen in der Darstellung Konzeptentwicklungen zu Bildung und Lernen im Alter – vom „Defizit-Modell“ über den „life-span-Ansatz“ bis zum „Erfolgreichen Altern“ (**Kap. 2.2.2**). Hier schließt sich ein Blick auf die „reflexive Wende“ in der Erwachsenenbildung an, in der Sozialisation und damit auch Bildung als lebenslanger aktiver Gestaltungsprozess gesehen wird und Bildung einen stärkeren Lebensweltbezug erlangt. Eine für die Bildungspotenziale im Alter besondere Bedeutung wird dabei dem Ansatz des „Strukturwandels des Alters“ zugeschrieben, der in seinen theoretischen Facetten dargestellt wird. (**Kap. 2.2.3**). Das Kapitel endet mit einer Erläuterung des Konzeptes eines selbstgesteuerten und selbstbestimmten Lernens im Alter, in dem die Frage nach dem Sinn von Bildung und Lernen im Alter und ihren emanzipativen Potenzialen eine neue Dimension erhält (**Kap. 2.2.4**).

Die Emanzipationsgeschichte von Frauen, speziell die Umbruchsituationen der 68er Jahre in (West-)Deutschland aus Sicht der Frauenbewegung, wird unter **Kapitel 2.3** vorgestellt. Kernpunkte feministischer Frauenforschung und Frauenbildung und deren Perspektiven beschließen diesen Teil der Arbeit.

In **Kapitel 3** wird Lernen und Bilden im Rahmen der Konzeption einer personal-emanzipatorischen Lerntheorie betrachtet. Die Begründung für die Bereitstellung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene, die von den Initiatoren dieser Studienangebote angeführt werden, enthalten zugleich Vorstellungen darüber, welche Auswirkungen ein Studium im Alter haben kann.

Der empirische Teil der Arbeit wird eingeleitet durch Ausführungen zum methodischen Vorgehen der Untersuchung (**Kap. 4**), um den Forschungsprozess und seine Ergebnisse nachvollziehbar zu machen. So wird die Frage nach dem emanzipativen Potenzial von Bildung und Lernen für ältere Erwachsene, hier insbesondere Frauen, in der vorliegenden Arbeit anhand der Inhalte, Realisierungsformen und Wirkungen von Seniorenstudiengängen untersucht. Hierzu werden zum einen die Organisations- und Institutionenformen des Seniorenstudiums an deutschen Universitäten systematisierend dargestellt. Im Methodenkapitel werden die Auswahlkriterien für die 10 genauer betrachteten Universitäten (**Kap. 4.1**) erläutert. Schwerpunkte bildeten hier: die inhaltlich-konzeptionellen Spezifik der einzelnen Universitäten in ihren Seniorstudiengängen, die zu konstatierenden Bildungs- und Lerneffekte und die TeilnehmerInnenstruktur.

Über die Institutionendarstellung hinaus wurden in der vorliegenden Arbeit mit zehn Seniorenstudentinnen leitfaden-gestützte Interviews geführt, um das eigene Erleben und die Wirkungen eines Seniorenstudiums aus der Subjektperspektive zu erhellen. Das **Kapitel 4.2** begründet die Wahl der Interviewmethode, die Auswahl des Samples und die Form der Auswertung der Interviews. In einem dritten Schritt sind die in der Institutionendarstellung gewonnenen Erkenntnisse mit denen der weiblichen Seniorstudierenden in Beziehung zu setzen.

Kapitel 5 enthält die sekundäranalytische Darstellung von Seniorstudiengängen an 10 deutschen Hochschulen und Universitäten sowie die Ergebnisse der Eigenrecherche der Autorin zu TeilnehmerInnenzahlen und TeilnehmerInnenstruktur. An die Kurzdarstellung zur Geschichte der Seniorenstudiengänge schließt sich eine systematisierende Beschreibung der konzeptionellen Entwicklungen und Angebotsprofile der Studiengänge an, die letztlich anhand von 10 beispielhaft ausgewählten Seniorstudiengängen an deutschen Universitäten expliziert werden (**Kap. 5.3 bis 5.7**). Als inhaltliche Themenfelder werden hier u.a. herausgearbeitet: Erfahrungen und Diskussionen um ein intergenerationelles Studium (**Kap. 5.3.3**), die Ausrichtung des Seniorenstudiums auf eine ehrenamtliche Tätigkeit (**Kap. 5.3.4**) und insbesondere die Frage, wie das Seniorenstudium auf die Persönlichkeitsentwicklung ältere Frauen wirkt (**Kap. 5.4**).

Ein Fazit zu aktuellen Diskussionslinien und Tendenzen im Seniorenstudium in Deutschland beschließt diesen Teil.

Die in der Institutionendarstellung gewonnenen Erkenntnisse werden in **Kapitel 6** in Beziehung zu den Erfahrungen und Selbstreflexionen der 10 interviewten weiblichen Seniorstudierenden gesetzt. Es folgt demnach eine ausführliche Auswertung und Darstellung der Interviewergebnisse.

Zur genaueren Charakterisierung der an der Untersuchung beteiligten weiblichen Studierenden werden die von ihnen angegebenen Weiterbildungsmotive angeführt, die sich aus ihrem biographischen Hintergrund, ihrer aktuellen Lebenssituation, sowie ihren Erfahrungen im Seniorenstudium ergeben (**Kapitel 6**) und vermutlich mit den Wirkungen des Studiums in Zusammenhang stehen. Diese werden nach Wirkungsebenen geordnet beschrieben und interpretiert. Dabei wird versucht, mögliche Faktoren für emanzipative Wirkungen durch die Teilnahme an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten herauszuarbeiten.

Das **Kapitel 6.6** beinhaltet eine Bilanzierung der Ergebnisse und die Zukunftsvisionen der interviewten Frauen.

Kapitel 7 geht resümierend der Frage einer „emanzipatorischer Entfaltung durch wissenschaftliche Bildung“ nach.

In **Kapitel 8**, der Zusammenfassung dieser Arbeit, soll über Bildungswirksamkeit von Studienangeboten für ältere Seniorenstudentinnen reflektiert werden, die zu emanzipatorischen Entfaltungen führen.

2 Emanzipation - Begriffsgeschichte, Theorieentwicklungen und Bedeutungskontexte

2.1 Historische, rechtliche und humanistische Aspekte des Emanzipationsbegriffs

Spätestens mit Beginn der verstärkt gesellschaftspolitisch akzentuierten Diskussionen der Pädagogik, wie sie seit Mitte der 60er Jahre beobachtet werden können, hat der Emanzipationsbegriff neue Aktualität gewonnen. Die Mehrdeutigkeit dieses Begriffs und seine Verwobenheit in das jeweils individuelle und soziale Wertsystem machen eine differenzierende Klärung erforderlich. Dabei bietet sich für die Darstellung eine Dreiteilung an:

- der historische Ursprung des Begriffes, wie er heute noch im allgemeinen Gebrauch nachwirkt,
- der sozialgeschichtliche Wandel des Begriffes,
- und die gesellschaftskritische Betrachtung zur unterschiedlichen Nutzung des Begriffes.

2.1.1 Bedeutungen des Emanzipationsbegriffs in der Historie

Der vielschichtige Begriff „Emanzipation“ hat im Laufe der Geschichte seine Bedeutung gewandelt. Dabei enthüllen sich die tieferen Wurzeln von Emanzipation, die das Verhältnis des Menschen zur Natur, zum Mitmenschen und zur eigenen Person umfassen. Zurückgeführt auf ihren lateinischen Ursprung, bezeichnet **„Emanzipation“** den Prozess der Entlassung aus der väterlichen Gewalt („mancipium“), wie sie im Römischen Recht verankert war (vgl. „patria potestas“), in eine unabhängige Rechtsperson, die über Besitz und Vermögen verfügen konnte“ (vgl. Lissner u.a. 1988, 213).

Dieser Rechtsakt versuchte auf einen Zusammenhang von Natur und Recht hinzuweisen, der auch weiterhin die Auseinandersetzung um das Verständnis von Emanzipation begleitete. Dieser ursprüngliche Rechtsbegriff von Emanzipation blieb so lange erhalten, wie die Abhängigkeits- und Herrschaftsverhältnisse in Staat und Gesellschaft als rechtens anerkannt oder zumindest toleriert wurden. Im Verlaufe der Jahrhunderte änderte sich das politische Bewusstsein und löste Veränderungsprozesse in den herrschenden Machtverhältnissen aus. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts ist der ehemalige Rechtsbegriff zu einem politisch-gesellschaftlichen Begriff geworden. Der einmalige Rechtsakt der Emanzipation wurde zum Entwicklungsprozess über längere Zeiträume mit dem Ziel, sich aus

rechtlicher, ökonomischer, sozialer und politischer Fremdbestimmung zu befreien. Damit wandelte sich das Verständnis von passiver Hinnahme gewährter oder verweigerter Emanzipation zum Anspruch auf universale Selbstbefreiung. Auch der Begriff von der klassenspezifischen Emanzipation hat hier seinen Ursprung.

In diesem Zusammenhang wird aus der historischen Betrachtung auch der konfliktreiche Kampf um die Emanzipation der Frau deutlich, und zwar in ihren rechtlichen, politisch-gesellschaftlichen und psychosozialen Aspekten (siehe Kap. 2.3).

2.1.2 Allgemeines Verständnis von Emanzipation in der Moderne

Die Französische Revolution mit ihren geistigen Wurzeln in der Aufklärung hatte die „Emanzipation“ zu ihrer Leitidee erkoren. Das Zeitalter der Aufklärung hat zum ersten Male in der Geschichte die Emanzipation als ein gesamtgesellschaftliches Ziel erkannt.

Mit der Verkündung der Menschen- und Bürgerrechte „Freiheit“, „Gleichheit“ und „Brüderlichkeit“ nach dem Vorbild der nordamerikanischen Unabhängigkeitserklärung war der Emanzipationsbegriff der Moderne formuliert (vgl. Lissner u.a. 1988, 214).

Emanzipation wird im 19. Jahrhundert zum Symbol für den „sozioökonomischen Wandel, der das Zeitalter der Revolutionen bestimmt und seine ideologischen Signaturen bis heute beibehalten hat“ (Greiffenhagen 1973, 7).

Mit dem politischen Kampf um Macht und Herrschaft polarisiert sich auch die Auseinandersetzung um die richtige Vorstellung von Emanzipation. Für die einen wird Emanzipation zum Synonym für Freiheit, Fortschritt, Demokratie und Selbstbestimmung gegen Unterdrückung, Ausbeutung, Entfremdung, Abhängigkeit und Rechtlosigkeit. Für die anderen steht der Begriff für Ungehorsam, Verwirrung, Zügellosigkeit, Aufruhr und Anarchie.

War bisher Emanzipation nur in der Abwehr gegen Beschränkungen durch die Außenwelt gesehen worden, so hat *Immanuel Kant* in seiner klassischen Definition der Aufklärung als „den Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (1784) die individuelle Verantwortung betont. Auch *Georg Forster* (1792) hob die „neue Dimension der inneren Freiheit gegen äußere Herrschaft“ hervor (vgl. Grass/Koselleck 1975, 164).

Um 1840 war Emanzipation zu einer bewegenden Idee geworden, die alle Personen, Menschengruppen und Institutionen umfasste. Nach *Karl Hermann Scheidler* (1840) muss der Mensch eine dreifache Unabhängigkeit erstreben: „von der äußeren Natur und der Sinnlichkeit von der willkürlichen Gewalt anderer Menschen und vom blinden Autoritäts-

glauben“. Für ihn ist das ganze Leben ein universeller Emanzipationsprozess (zit.n. Greifenhagen, 1973, 58 ff.).

2.1.3 Gesellschaftskritische Betrachtung des Emanzipationsbegriffs

Im Zuge der Revolution von 1848 wurde die Emanzipationsidee neu belebt. Dabei entwickelte sich zwischen bürgerlich-kapitalistischer und marxistisch-sozialistischer Gesellschaftsauffassung eine Kontroverse über die geeigneten Wege zur Befreiung. Die dem Emanzipationsbegriff inhärente Humanität hat zu allen Zeiten auf die Aufhebung menschlicher Fremdbestimmung abgezielt, gleichgültig in welcher der oben genannten Erscheinungsformen sich diese auch immer ausdrückte. Allerdings ist es offensichtlich auch immer schon schwierig gewesen, selbst in einer konkreten Situation, den präzisen Rahmen der Veränderung im sozialen Beziehungsgefüge abzustecken und theoretisch wie praktisch auszufüllen. Vielmehr ist es in den historisch verbrieften Emanzipationsbestrebungen stets so gewesen, dass die jeweiligen Partner bzw. Kontrahenten der Beziehung exakt haben bestimmt werden können: Vater und Sohn (im Römischen Recht), Herren und Sklaven (in den Spartakus-Kämpfen), Adel und Bürgertum (in der Französischen Revolution), Christen und Juden, Katholiken und Protestanten, Weiße und Farbige (in den religiösen und rassistischen Auseinandersetzungen), Mann und Frau (in der Frauenbewegung) usw. Die genannten Beispiele erscheinen zumindest aus heutiger Sicht als faktische Emanzipationsbestrebungen, auch wenn sie selbst seinerzeit noch unter andere, gewissermaßen Emanzipationssubbegriffe gestellt worden sind. Darin werden nicht nur die weitgesteckten Ansprüche, sondern vor allem auch die praktischen Schwächen eines Emanzipationsbegriffs offenkundig, der auf die Sicherung der rechtlichen – und somit formalen – Gleichstellung durch Gesetzgeber abzielt, dabei aber die Tatsache außer Acht lässt, dass vielfach die „Befürworter“ und „Verfechter“ von Emanzipation außerhalb der zu emanzipierenden Gruppen stehen und (deshalb) deren materielle, psychische und soziale Bedürfnisstruktur gar nicht oder doch nur unzureichend berücksichtigen können.

Beispiele für die de jure Emanzipation liefern

- die Bauernbefreiung in Deutschland, als deren Folge die Bildung des später vielfach verelendeten Industrieproletariats angesehen werden muss,
- die Abschaffung der Sklaverei in den USA, die bis heute aber nur bedingt zu einer faktischen Besserstellung der farbigen Bevölkerung führte,
- die staatsbürgerliche Gleichstellung der Juden in Frankreich und Deutschland, die nicht die Folgen antisemitischer Strömungen hat verhindern können,

- sowie die rechtliche Gleichstellung der Frau, die bislang kaum einen wesentlichen Beitrag zur Chancengleichheit im Berufsleben und zur freien Persönlichkeitsentfaltung vieler Frauen hat beitragen können.

Daraus lässt sich ableiten, dass ernstgemeinte Emanzipationsbestrebungen heute nicht nur auf die Schaffung bzw. Erhaltung gesetzlicher Gleichstellung ausgerichtet sein dürfen, sondern vornehmlich auf Realisierung dieser Gleichstellung insistieren müssen. Darüber hinaus müssen auf der theoretischen Ebene Modelle zu eben dieser Realisierung bereitgestellt werden. Nur so lässt sich gewährleisten, dass Emanzipation auch de facto zur Auflösung von Abhängigkeitsverhältnissen führt und nicht in neue Abhängigkeiten mündet.

Somit hat sich der heutige Emanzipationsimpuls in den deutschsprachigen westlichen Ländern erneut als Kritik an der Gesellschaft artikuliert. Die Begründer der *Frankfurter Schule* (Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse), die die „Emanzipation“ als Weg aus der „Bewusstseinskrise“ der deutschen Vergangenheitsbewältigung sehen, sind die geistigen Väter dieser Ideen. Wie auch *Habermas* bereits 1968 betonte, „wurde Emanzipation zum Erkenntnisinteresse aller Wissenschaft und zum Lernziel aller Erziehung“ (Habermas 1968, 137).

2.2 Emanzipation im Kontext von Bildung, Alter, Geschlecht - Theorieentwicklungen und Konzeptionen

Die in dieser Arbeit zu untersuchende Frage nach dem emanzipativen Potenzial wissenschaftlicher Bildung für ältere Erwachsene, insbesondere für Frauen, knüpft an die Forschungsergebnisse und Theorieentwicklungen der hier zuständigen Fachdisziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie, Gerontologie, Psychologie sowie die Frauen- und Geschlechterforschung und Frauenbildungsforschung an. Die Begrifflichkeit und Konzeption von Emanzipation hat in diesen Wissenschaftsdisziplinen in den letzten Jahrzehnten unterschiedliche Ausformungen und Gewichtungen erfahren. Inwieweit Emanzipation und emanzipative Aspekte in unterschiedlichen Bedeutungen und Dimensionen Eingang fanden in theoretische Diskussionen und Konzepte der benannten Teildisziplinen soll im Folgenden dargestellt werden.

2.2.1 Interessenziel Emanzipation in der Kritischen Erziehungswissenschaft

Den wohl radikalsten Eingang fand der Emanzipationsgedanke im gesellschaftskritischen Aufbruch der Erziehungswissenschaften zu Beginn der 60er Jahre. Auf dem Höhepunkt der Studentenbewegung erschien 1968 mit „Erziehung und Emanzipation“ von *Mollenhauer* der erste zusammenhängende Versuch einer Begründung „Kritischer Erziehungswissenschaft“ in Deutschland. Er wurde zu einem der wichtigsten Ausgangs- und Angelpunkte der Kritischen Erziehungswissenschaft für zwei Wissenschaftler-„Generationen“. Die hier unter Anlehnung an die Kritische Theorie der *Frankfurter Schule* (Adorno, 1969, Habermas, 1973) entwickelte Konzeption einer Kritischen Erziehungswissenschaft erhob die gesellschaftliche Emanzipation zu ihrer Leitformel. Als engagierter Verfechter einer emanzipativen Erziehungswissenschaft entwickelte Klaus Mollenhauer in „Erziehung und Emanzipation“ die These, „dass der Gegenstand der Erziehungswissenschaft die Erziehung unter dem Anspruch der Emanzipation sei“. (Mollenhauer, 1970, 11) *Mollenhauer* bezog sich dabei auf die von *Habermas* (Erkenntnis und Interesse, 1973) im Zuge des Positivismusstreites (Adorno u.a. 1969) herausgearbeiteten drei Grundtypen einer in jedem Falle interessengeleiteten Forschung. Zu diesen Grundtypen, die Wissenschaft überhaupt erst legitimierten, gehöre demnach auch: „ein emanzipatorisches Interesse an der Befreiung der Menschen von überflüssiger sozialer Herrschaft“ (Habermas, 1973 ebd.).

Dieses emanzipatorische Interesse formuliert *Mollenhauer* für die Erziehungswissenschaften so:

„Für die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist das Prinzip, das besagt, dass Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjektes haben; dem korrespondiert, dass das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft das Interesse an Emanzipation ist“ (Mollenhauer 1970, 10).

Das damalige Selbstverständnis von Erziehungswissenschaft als ein durch das Zielinteresse an Emanzipation getragenes Projekt erlangt historisch besonderes Gewicht in seiner Abgrenzung zur „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ und in der Auseinandersetzung mit Konzeptionen erfahrungswissenschaftlicher Erziehungswissenschaft. Vertrat die empirisch-analytisch orientierte Wissenschaftstheorie die Auffassung eines möglichen und notwendigen wertfreien Forschens, so postulierten *Mollenhauer* und andere, dass eine solche Forderung selbst schon einen Wert beinhalte.

Es gehe demnach nicht darum, die Interessengeleitetheit wissenschaftlichen Forschens zu verleugnen, sondern diese Interessen offen zu benennen. Das von *Habermas* (1973)

formulierte emanzipatorische Interesse sei neben anderen Interessen das legitime und erste konstitutive Prinzip der Erziehungswissenschaft.

Das unter diesem Vorzeichen von *Mollenhauer* ausgearbeitete emanzipative Konzept von Pädagogik bildete bis in die 80er Jahre das dominierende Modell der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik.

Das in diesem Konzept implizite Verständnis von Emanzipation gerät seit den 80er Jahren zunehmend unter Kritik. Die Machtförmigkeit und der normative Gebrauch des Emanzipationsbegriffs – eine Tendenz, die auch *Mollenhauer* selbst kritisch reflektiert – führe zu Verselbstständigungen und Verengungen (vgl. Ruhloff 2000, Benner 2000). *Ruhloff* verweist in seiner kritischen Rekonstruktion des Emanzipationsgedankens auf die „sozialkritische und politische Verengung und die Verknüpfung von ‚Emanzipation‘ mit Letztbegründungspostulaten und geschichtsteleologischen Ambitionen der Moderne“ (2000, 31). *Benner* argumentiert, dass der Emanzipationsbegriff in erziehungstheoretischer Hinsicht weiterhin nützlich, in bildungstheoretischer Hinsicht allerdings untauglich geworden sei und Gefahr laufe, Bildung auf Emanzipation zu verkürzen (2000, 33).

Das Widerständische, das gleichwohl im Begriff Emanzipation liegt, und das es Menschen ermögliche, sich aus vermeintlich unveränderlichen sozialen, politischen und ökonomischen Konstellationen wie auch festgelegten Wahrnehmungsmustern und Einstellungen zu lösen, bleibt demnach dennoch bestehen. Festzuhalten sei demnach an der

„Emanzipation in der Version, daß Erziehung und Bildung die Aufgabe verfolgen, Menschen aus undurchschaubaren Abhängigkeiten zu lösen und für eine distanzierte vernünftige Betrachtung der Welt und ihrer eigenen Lage freizustellen“ (Ruhloff 2000, 31).

Die solchermaßen kritischen Aneignungen des Emanzipationsbegriffes von *Mollenhauer* erlangen in den 90er Jahren unter dem Stichwort „Konstruktivistische Erziehungswissenschaft“ eine neue Dimension und münden ihrerseits in eine neue Theoriedebatte um die Bedeutung von Emanzipation in der Erziehungswissenschaft (vgl. Kap. 2.2.4). So stellt *Ruhloff* fest:

„Ihre größte Gefährdung (die der Emanzipation – d. Verf.) geht heute wohl von ihrer umstandslosen Beanspruchung und Gewährung aus, die den Widerstand, der im Begriff ‚Emanzipation‘ liegt, zugunsten einer vollautomatischen Selbstkonstruktion vergißt und überspringt“ (Ruhloff 2000, 31).

2.2.2 Konzepte von Bildung und Lernen im Alter: vom „Defizit-Modell“ zum „Erfolgreichen Altern“

Fragen, die den Sinn von Bildung und Lernen im Alter und die hier impliziten emanzipativen Potenziale zum Gegenstand machen, durchziehen die hier zuständigen Fachgebiete der Altersforschung, Sozialisationsforschung und Gerontopsychologie.

So hat die wissenschaftliche Beschäftigung mit menschlichen Alterungsprozessen höchst unterschiedliche Deutungsvarianten und Theorieentwicklungen in Bezug auf den Zusammenhang von Lernen und Altern durchlaufen. Bis in die 60er Jahre hinein dominierte hier das biologisch-medizinisch orientierte *Defizit-Modell des Alterns*, das auf die in den 30er Jahren entwickelte Vorstellung eines ‚naturgesetzlich gültigen‘ altersbedingten Abbaus menschlicher Intelligenz zurückgeht (vgl. Whitebourne & Weinstock 1982). Hier setzt auch die in den USA entwickelte *Disengagement-Theorie* an (vgl. Cumming & Henry 1961), die einen ebenfalls naturgesetzlich gegebenen inneren Rückzug älterer Menschen aus der öffentlichen in die vorwiegend private Sphäre konstatiert.

Entwicklungspsychologische Forschungsansätze der 70er und 80er Jahre setzen diesem Deutungsmodell des Alterungsprozesses Theorien des „*life-span-Ansatzes*“ entgegen. Hierzu gehören die von Erikson entwickelte „*Theory of Lifelong Personality Development*“ (Erikson, Erikson & Kivnick 1986), das Konzept des „*Erfolgreichen Alterns*“ von Baltes und Baltes (*Successful Aging*, Baltes und Baltes 1990) sowie die „*Bonner gerontologische Längsschnittstudie des Alterns*“ unter Leitung von Lehr und Thomae (1987).

Der hier zugrunde liegende „*Lebensspanne-Ansatz*“, „*life-span-Ansatz*“ betrachtet das Altern als Teil eines lebenslangen modifizierbaren Entwicklungsprozesses, der auch bei älteren Erwachsenen eine weiterbestehende und zu entwickelnde Lernfähigkeit und Kompetenzzuweisung einschließt. Als engagierte Verfechterin des „erfolgreichen Altern“ (Havighurst 1963) kann insbesondere die Gerontologin *Ursula Lehr* gelten, die auf der Basis der Bonner Längsschnittuntersuchungen (Laufzeit 1965 bis 1980/81) immer wieder betont, dass von einem generellen Abbau der intellektuellen Fähigkeiten im Alter keine Rede sein kann (Lehr 1991).

Als Gerontopsychologin, die interdisziplinär Entwicklungen von der frühen Kindheit, dem Jugendalter, dem mittleren Erwachsenenalter bis ins spätere Alter untersucht, stellt *Lehr* insbesondere die lebenslange Entwicklung des Individuums in sich wandelnden Umwelten in den Vordergrund. Diese schließen nach *Lehr* emanzipatorische Entwicklungsprozesse im Alter ein. Sie widerspricht damit entschieden der *Disengagement-Theorie* von Cumming & Henry. Diese Sichtweise kommt auch in ihren Arbeiten zu Konstanz und Veränderung des Erlebens und Verhaltens im Lebenslauf durch Bildung zum Ausdruck. Wie *Lehr*

in „Psychologie des Alterns“ (1991) ausführt, wirken sich einerseits frühere biographische Erfahrungen auf die Art und Weise aus, wie sich die Person mit neuen Aufgaben und Anforderungen auseinandersetzt (Konstanz); andererseits setzen neue Situationen Plastizität des Erlebens und Verhaltens, d.h. ein Veränderungspotenzial der Person voraus (Variabilität). Beide Variablen führen durch emanzipatorische Entfaltung zu dem Konstrukt der „Kompetenz“. *Lehr* belegt damit auch die kompetenzfördernde Rolle von Bildung im Alter, die später unter den Stichworten „Daseins-Kompetenz des Alters als Humanvermögen“, „Produktivität des Alters“ sowie „Lern- und Veränderungspotenziale im Alter“ (Krusse/Maier 2002) zum festen Bestandteil von Bildungsforschung werden.

Der alternde Mensch ist nach *Lehr* bis ins hohe Lebensalter lern- und bildungsfähig. Dies gilt auch und in besonderer Weise für Frauen, deren geschlechtsspezifische Sozialisationsbedingungen *Lehr* zum Gegenstand ihrer Untersuchungen macht (vgl. *Lehr* 1977, 220 ff). Sozialisation versteht sie als einen lebenslangen Prozess gegenseitiger Wechselwirkung von Individuum und sozialer Umwelt. Das wissenschaftliche Interesse, das *Lehr* der Lebenssituation von Frauen insbesondere im mittleren und hohen Erwachsenenalter entgegenbringt, gründet sich auf den von ihr belegten Einfluss geschlechtsspezifischer Sozialisation auf den Lebenslauf. Emanzipation, Partnerschaft und Gleichberechtigung sind demnach wesentliche Implikationen von Bildung und Lernen älterer Frauen. Empathisch zeigt sie jene Entfaltungsmöglichkeiten für Frauen auf, die kaum eine ältere Generation von Frauen in diesem Ausmaß erfahren durfte. „Die zukünftige Generation älterer Frauen wird viel selbstsicherer, selbstbewußter auftreten, als dies heute der Fall ist“ (ebd. 275).

Wie auch *Saup* in seiner weiterführenden Untersuchung „Konstruktives Altern. Ein Beitrag zum Altern von Frauen aus entwicklungspsychologischer Sicht“ (1991) belegt, sind emanzipative Potenziale durch Bildung im Alter eindeutig nachweisbar.

2.2.3 Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung als Prozess: „Reflexive Wende“

Mit der Erweiterung des Sozialisationskonzeptes vom bisher vordergründig fokussierten Jugendalter auf die gesamte Lebenszeit des Menschen rückt Mitte der 80er Jahre das Erwachsenenalter als Teil eines sozial verfassten Lebenslaufes stärker in den Blick der Sozialisations- und Altersforschung. Sozialisation wird nun als lebenslanger Prozess gesehen. Der aktive dynamische Gestaltungsprozess von Anpassung und Auseinandersetzung mit der soziokulturellen Umwelt vollzieht sich dabei bei Erwachsenen auf der

Basis einer bereits ausgebildeten Persönlichkeitsstruktur (vgl. Malwitz-Schütte 2000, 2004).

Nicht zuletzt ausgehend von der Längsschnittuntersuchung von *Lehr/Thomae* wird Alter nunmehr als Prozess und Folge von Entwicklung und nicht nach dem Geburtsdatum bewertet. Gesundheit, Lebensstil, individueller Lebensverlauf, Bildungsstand und soziale Herkunft sind wesentliche Indikatoren für die Bewertung von Alterungsprozessen.

In der Praxis der Erwachsenenbildung führte dies zu einem stärkeren Lebensweltbezug – im Unterschied zu dem bislang geltenden Prinzip der systematischen Wissensvermittlung. Die Unmittelbarkeit der eigenen Erfahrungen, die Ganzheitlichkeit des gelebten Lebens und eine stärkere Hinwendung zu den TeilnehmerInnen traten in den Vordergrund methodisch-didaktischer Überlegungen und Praxen. Mit dieser Hinwendung zur subjektorientierten Erwachsenenbildung werden Fragen aufgeworfen, die das emanzipative Potenzial von Menschen im Alter mitbestimmen: Inwieweit verändern sich Erwachsene (noch), inwieweit sind sie noch lernfähig? Die Fokussierung des Subjektes sowie des Alltags und der Lebenswelt der Individuen bezeichnet *Griese* als die „*reflexive Wende*“ in der Erwachsenenbildung (vgl. *Griese* 1994).

Bildung und Lernen im Alter wurden in den 90er Jahren unter dem von *Hans Peter Tews* entwickelten Ansatz des „*Strukturwandel des Alters*“ thematisiert (vgl. *Naegele/Tews* 1993). Für ältere Menschen und damit auch für die Art und Weise ihrer (Weiter-)Bildung, so die Autoren, sind im Unterschied zu anderen Gruppen folgende Tendenzen charakteristisch: Entberuflichung, Feminisierung, Singularisierung, Hochaltrigkeit. Ältere Menschen werden entsprechend ihrer von *Naegele und Tews* herausgearbeiteten spezifischen „Lebenslagen“ von anderen Altersgruppen unterschieden (*Naegele, Tews* 1993). Das Konzept der Lebenslagen bündelt bestimmte verallgemeinerbare Indikatoren für die Lebenslagen älterer Menschen wie: Familie, Beruf, Berufsaufgabe, Krankheit, Behinderung. *Saake* und *Malwitz-Schütte* kritisieren an diesem Konzept, dass das hier gezeichnete theoretische Altersbild sich wesentlich an Defiziten und Problemlagen des Alters orientiert (*Saake* 1998, *Malwitz-Schütte* 2000).

Gleichwohl bilden insbesondere die Forschungen von *Tews* eine wichtige Grundlage für die Diskussion des Zusammenhangs von Bildung und emanzipativen Entwicklungspotenzialen im Alter. Eine Reihe von Indikatoren in den Lebenslagen älterer Menschen wertet die Rolle von Lernen und Bildung auf: die Ausweitung der Altersphase, die vermehrte Alterszeit, die für Bildung im Alter günstiger werdenden Lebenslagen-Merkmale, veränderte Lebensläufe und die durch Bildung stärker verbundenen Lebensstile (vgl. *Tews* 1993).

Die für *Tews* zentrale Frage zielt „auf Funktionen des neuen Alters und seine gesellschaftliche Aufwertung durch zusätzliche und neue Funktionen“ (Tews 1993, 234). Dafür bedarf es, so der Autor, einer „stärker lebenslaufbezogene[n] Betrachtung auch von Bildungsprozessen“ (ebd.). In Bezug auf die emanzipativen Effekte von Bildung im Alter sind die drei von *Tews* herausgearbeiteten Entwicklungsstufen im Alter hervorzuheben:

eine um aufgewertete kommunikative Elemente erweiterte Altenbildung als Allgemeinbildung; eine um Entwicklung und Nutzung von „Kompetenzen“ und „Potenzialen“ angereicherte psychologisch-individualistische zweite Entwicklungsstufe. Eine dritte konzentriert sich auf die gesellschaftliche Entwicklung und Nutzung einer neu zu bestimmenden „Produktivität des Alters“; denn Produktivität im Alter ist nur noch ausnahmsweise berufliche Produktivität (vgl. Tews, 1993, 238). Zu fragen ist auf dieser Grundlage, „was Erwachsenenbildung als Altenbildung zur „Verpflichtung“ des „kompetenten“ neuen Alters beitragen kann“ (ebd. 235).

Als unterstützende Komponenten, im Sinne einer Bildungsförderung für ältere Menschen führt *Tews* im Zusammenhang mit Konzepten von Lebenslagen, Lebensläufen und Lebensstilen drei Thesen an, die Altersbilder (vgl. Tews 1991a) oder unser Bild vom Alter verändern, und die er als bildungsbezogene Leitthesen formuliert:

- Die „Antizipations-Bewältigungs-Hypothese“

Sie besagt, dass Antizipation und Vorbereitung zu besserer Bewältigung von Ereignissen und zur besseren Anpassung an veränderte Situationen führt. Konkret bedeutet es, dass eine Vorbereitung auf die Zeit nach der Berufsaufgabe zu deren besserer Bewältigung beiträgt. Dies kann „innerlich, psychisch, gedanklich“, jedoch auch durch Besuche von Kursen/Seminaren erfolgen.

- Die „Alterszeit-These“

Da es nach der Aufgabe des Berufes ein Mehr an freier Alterszeit geben kann, sind zeitbindende und zeitstrukturierende Angebote sinnvoll. „Bildung kann extrem zeitaufwendig und subjektiv sehr befriedigend betrieben werden, zweckbestimmt oder als Selbstzweck ‚zwecklos‘. Deshalb ist Bildung eine der größten Altersressourcen“ (Tews 1993, 240).

- Die „Lebenshilfe-These“

Bildung ist ihrer Funktion nach zur Lebens- und Problembewältigung bestimmt. Es geht hier nur mittelbar um Berufsprobleme und durch die Berufsaufgabe beeinflusste Probleme; vielmehr stehen hier primär die nachberufliche Zeit und ihre strukturellen Rahmenbedingungen im Vordergrund.

In dem durch Tews definierten „neuen Alter“ (Hochaltrigkeit, Feminisierung, Verjüngung), erlangt die Weiterentwicklung im Alter einen besonderen - sowie hierbei die Bildung zur Aufrechterhaltung von Selbstständigkeit und Unabhängigkeit für Ältere als gesellschaftspolitisches und individuelles Ziel - einen zentralen Wert: „Die Entwicklungspotentiale erscheinen keineswegs ausgeschöpft“ (Tews 1991a, 299). „Es lässt sich gut vorstellen“, so Tews, „dass die Beschäftigung mit Bildungsangeboten jung hält, denn Interesse zu haben, noch lernen zu können und zu wollen, ist mit positiven Selbsteinschätzungen verbunden, mit der Einschätzung des Alters als ‘Chance für Neues’“ (ebd. 239).

2.2.4 Selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen im Alter

Die Frage nach dem Sinn von Bildung und Lernen im Alter und ihren emanzipativen Potenzialen erlangt eine neue Dimension durch die so genannte „*konstruktivistische Wende in der Erwachsenenbildung*“ (vgl. Malwitz-Schütte 2004, 67). Die auf neuen Sozialisierungstheorien nach Luhmann basierenden Konzepte des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens leiten einen Perspektivenwechsel in der Erwachsenenbildung und auch Altersforschung ein. „Von der vorausgesetzten Substanz (Vergangenheit, Identität, Subjekt) wechselte die Sichtweise zu *Operationen* und *Kommunikationen*“ (Malwitz-Schütte 2004, 67).

Wirklichkeit - so die erkenntnistheoretische Annahme des Konstruktivismus - wird über die Kommunikation, den aktiven Austausch und auf Grundlage der eigenen Wahrnehmung Handlung immer wieder neu hergestellt (konstruiert). Ausgangspunkt und Ziel entsprechender Lernmodelle sind Lernende, die „aktiv motiviert und eigenständig auf der Grundlage ihrer Interessen und ihres Vorwissens ihr individuelles Wissen konstruieren“ (ebd., 70). Auch Erwachsene höheren Alters sind demnach in der Lage, selbstbestimmt und selbstorganisiert mit komplexen Lernsituationen und -prozessen umzugehen und sich von hier aus emanzipativ zu entwickeln.

Selbstgesteuertes Lernen bedeutet somit auch nicht mehr die elementare Vermittlung von Wissen, sondern es bedeutet, ein Lernumfeld zu schaffen, in dem die Lernenden auf der Grundlage ihrer Interessen und ihres individuellen Vorwissens – insbesondere als ältere Erwachsene – tendenziell die Lerninhalte selbst mitbestimmen und steuern. Die Rolle der Lehrenden im Lernprozess wechselt dabei von der Rolle der Fachleute und Wissensvermittler zur Rolle der Lernberater (vgl. Malwitz-Schütte 2004, 71). Aus einer emanzipatorischen Perspektive kann in diesem auch umstrittenen Ansatz (vgl. Ruhloff, Kap. 2.2.1.) mit

seinem hohen Anspruch an Autonomie und Selbstverantwortung der Lernenden ein hohes Potenzial liegen.

Schäffter betont dabei die Kontextbezogenheit und Prozesshaftigkeit des selbstgesteuerten Lernens. Wesentlich sei es, den jeweiligen Rahmen, die Lernziele und -inhalte im konkreten Kontext zu bestimmen. Die in seinem Konzept einer „Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft“ (*Schäffter* 1998) ausdifferenzierten Formen von Selbstorganisation und Selbststeuerung – Selbstinstruktion im Rahmen von Qualifikationsprozessen, selbstgesteuerte Zielfindung als Suchbewegung und die Organisierung der Selbstvergewisserung – steuert einem normativen Gebrauch dessen, was Selbststeuerung bedeuten soll, entgegen (vgl. ebd.).

Über das Konzept der Kommunikation, nach dem – auch altersbedingte – Wirklichkeit nicht einfach vorausgesetzt, sondern durch die Subjekte selbst immer wieder neu definiert und hergestellt wird, erlangt letztlich auch die Altersforschung neue Erklärungen. So stellt *Saake* fest:

„Während die Altersforschung Alter voraussetzt und Sinnverlust unterstellt, fasst der biographietheoretische Zugang Alter als Resultat sinnhafter Kommunikationen auf“ (*Saake* 1998, 220).

Von Sinnverlust durch oder im Alter kann so keine Rede mehr sein. Alter erscheint vielmehr selbst als Sinnressource: „Alter braucht keinen Sinn – Alter *ist* Sinn“ (ebd. 242).

2.3 Bildungsbegehren und Bildungsentwicklung im Zusammenhang mit der Frauenbewegung

Die Frauenbewegung ist Teil des großen Individualisierungs- und Emanzipationsprozesses, der mit Renaissance und Reformation begann und seit dem 18. Jahrhundert vom Gedankengut der Aufklärung und der Französischen Revolution (Menschenrechtserklärung) sowie von wissenschaftlichen und ökonomischen Veränderungen (Technisierung und Industrialisierung) beeinflusst wurde.

Emanzipations- und Menschenrechtsforderungen von Frauen verstärkten sich im „Vormärz“, der Vorphase der Revolution von 1848, durch demokratische Bestrebungen und die aufkommende soziale Frage (vgl. *Lissner u.a.* 1988, 323). Bereits Jahrzehnte davor wagten es Frauen, sich von traditionellen männlichen Wert- und Denkwelten zu lösen und diesen andere Werte gegenüberzustellen. Dies war oft mit Lebensgefahr verbunden.

Dafür ein Beispiel: Seit 1780 kämpfte die französische Revolutionärin *Olympe de Gouges* für die Abschaffung alleiniger männlicher Vorrechte. In ihrer „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ (1781) fordert sie, dass die „Erklärung der Menschenrechte“, in der die Situation der Frau wenig oder gar nicht berücksichtigt wurde, durch die „Erklärung der Rechte der Frau“ ergänzt werden sollte (vgl. Mitscherlich 1994, 18). Durch ihre Kritik an Robespierre endete sie 1793 auf dem Schafott.

Trotz der vielen schweren Rückschläge und Enttäuschungen im Laufe der Jahrhunderte gaben Frauen ihren Kampf gegen Unterdrückung und Ausbeutung nicht auf. Verglichen mit dem revolutionären Elan, mit dem die französischen Frauen in das politische und soziale Geschehen eingegriffen hatten, verglichen auch mit der leidenschaftlichen „Verteidigung der Frauenrechte“ durch die englische Vorkämpferin der Frauenemanzipation *Mary Wollstonecraft* und ihr Buch „*A Vindication of the Rights of Women*“, das erstmals 1792 veröffentlicht wurde, und schließlich verglichen mit dem mutigen Auftreten der amerikanischen Frauen für die volle Gleichberechtigung ihres Geschlechts und die Befreiung der Negersklaven, nahmen sich die Anfänge der deutschen Frauenbewegungen geradezu bescheiden aus (vgl. Menschik 1977, 13).

Dennoch lässt sich aus den beiden Formen der Frauenbewegung in Deutschland beispielhaft das Gemeinsame und zugleich das Gegensätzliche der Forderung nach Gleichberechtigung und des Kampfes um Emanzipation ableiten. So kann die bürgerliche Frauenbewegung des letzten Jahrhunderts als Gleichberechtigungsbewegung, die proletarische Frauenbewegung als Emanzipationsbewegung umschrieben werden. Dies belegt eine Proklamation von *Louise Otto* (später Louise Otto-Peters) in der „Leipziger Arbeiterzeitung“ Nr.4 vom 20. Mai 1848, in der sie forderte, „[...] im Verein mit der Arbeiterbewegung den Widerspruch zwischen Lohnarbeit und Kapitalherrschaft zu beseitigen“ (Lissner 1988, 116).

Alle politischen und rechtlichen Ziele der Frauenbewegungen zu beschreiben, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es soll der Fokus auf Frauenleben und Frauenbildung in den Frauenbewegungen gerichtet werden.

2.3.1 Erste Frauenbewegung

2.3.1.1 Frauenleben und Frauenbildung im 19. Jahrhundert

Die Frauen, die in den Jahren vor der Revolution von 1848 „Teilnahme der weiblichen Welt am Staatsleben“ (Louise Otto 1843) forderten, begriffen Persönlichkeitsbildung und

charakterliche Höherentwicklung von Frauen als Chance für eine Höherentwicklung der geistigen und sozialen Welt überhaupt. *Louise Otto* formulierte für ihre 1849 erstmals erscheinende „Frauenzeitung“ ein Programm, welches „[...]das Recht, das Rein-Menschliche in uns in Entwicklung aller unserer Kräfte auszubilden, neben dem Recht der Mündigkeit und Selbstständigkeit im Staat“ forderte (vgl. Lissner u.a. 1988, 122).

Nach 1848 wurden soziale und politische Frauenvereine gegründet, auch Frauenerwerbsvereine (für Dienstmädchen, Näherinnen und Arbeiterinnen), Sonntagsschulen für Mädchen entstanden. Die fortschrittlichste Bildungseinrichtung für Frauen wurde die im Januar 1850 in Verbindung mit der katholischen „Freien Gemeinde“ Hamburgs gegründete erste Frauenhochschule Deutschlands. Die Vorlesungen der Hochschule standen der gesamten weiblichen Bürgerschaft Hamburgs offen und umfassten auch mathematische und naturwissenschaftliche Fächer. Projekte wie die „Frauenzeitung“ und die Hamburger Frauenhochschule scheiterten in den Jahren der politischen Restauration. Der Kampf der Frauen für Zugang zu Bildung und Berufsausbildung war aber nicht mehr aufzuhalten.

2.3.1.2 Bildungsarbeit in der Frauenbewegung

Die zunächst an Nahzielen ausgerichtete Bildungsarbeit der zunehmend organisierten Frauenbewegung führte bald zu allgemeinen Konzepten zur Verbesserung der Mädchen- und Frauenbildung. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren höhere öffentliche Schulen der männlichen Jugend vorbehalten. Einige wenige städtische Schulen und Privatschulen vermittelten den „höheren Töchtern“, ab den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts auch vermehrt den Töchtern der Mittelschicht, eine Bildung, deren Schwerpunkt auf deutscher Sprache und Literatur, französischer Konversation, Handarbeit und Religion lag. Naturwissenschaftliche Fächer fehlten völlig (vgl. Lissner 1988, 113).

Die inzwischen zu überregionalen Organisationen zusammengeschlossenen Vereine der Frauenbewegung strebten eine grundlegende Neuordnung des Mädchenschulwesens an. Unter der Führung von *Louise Otto-Peters* trat 1865 die erste deutsche Frauenkonferenz in Leipzig zusammen, auf der sich der Allgemeine Deutsche Frauenverein (ADF) konstituierte (Schiersmann 1993, 5). Auf der Frauenkonferenz zeigte sich, wie weit die bürgerliche Frauenbewegung hinter die Losungen des Revolutionsjahres 1848 zurückgewichen war: „[...]es herrschte im ganzen Deutschen Bund die Restauration, ´eine kompromisslos konservative Unterdrückungs- und Stabilisierungspolitik`“ (Gerhard 1990, 72).

Die einst selbstverständliche Forderung nach aktivem und passivem Wahlrecht, die Presse-, Vereins- und Versammlungsfreiheit wurden wieder zurückgenommen, bis sie erst

Jahre später von radikalen Frauenstimmrechtsorganisationen wieder aufgegriffen wurde (vgl. Menschik 1977, 15). Die in der Paulskirche in Frankfurt einmal feierlich verkündeten „Grundrechte der Deutschen“ wurde durch einen ausdrücklichen ´Reaktionsausschuss` der etablierten Regierung auf Bundesebene wieder aufgehoben (vgl. Gerhard 1990, 72).

Das Ziel der politischen Gleichberechtigung war zusammengeschrumpft auf das Recht der Freiheit der Berufsausbildung.

Louise Otto-Peters forderte die Befreiung der Frau zur Selbständigkeit und die Aufhebung ihrer Beschränkung auf den familialen Bereich. Dieses Ziel sollte primär durch individuelle Bildung erreicht werden:

„Selbständig müssen die deutschen Frauen werden, nur dann werden sie auch fähig sein, ihrer Pflicht, teilzunehmen an den Interessen des Staates immer und auf die rechte Weise nachzukommen. Diese Selbständigkeit kann nur durch individuelle Bildung befördert werden; denn nur ein selbständiges Herz führt zu selbständigem Handeln“ (Otto-Peters 1847; neu gedruckt in: Twellmann 1972, 14).

Mit zum Teil unterschiedlichen Konzeptionen setzte sich auch der Lette-Verein und der Frauenverein "Reform" für gleiche grundlegende Forderungen ein: staatliche Gymnasialkurse (oder Reformgymnasien) für Mädchen, verbesserte Lehrerinnen- ausbildung, Ausbildung von Mädchen durch weibliche Lehrkräfte (Schenck 1980, 25).

Vorkämpferin war *Auguste Schmidt*, „[...] die Lehrerin, die immer schon die Betonung auf ´Bildung als den eigentlichen Kern- und Schwerpunkt` der Frauenfrage gelegt hatte“ (Gerhard 1990, 123), unterstützt von *Clara Zetkin*, *Hedwig Dohm* und vielen anderen engagierten Frauen. Die Forderung nach dem Recht auf Bildung wurde jedoch nicht nur im Sinne der erweiterten Beteiligung am kulturellen Leben verstanden. Sie zielte zugleich auf berufliche Qualifizierung, sollte den Frauen damit eine selbständige Existenzgrundlage eröffnen und zugleich dem gesellschaftlichen Fortschritt dienen (vgl. Schiersmann 1993, 12). Diese Forderungen waren der „[...]Dreh- und Angelpunkt der Leipziger Frauenkonferenz von 1865“ (Gerhard 1990, 80).

Daneben wurden die staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten, das Sittlichkeitsproblem (Prostitution und die so genannte Doppelmoral) zu zentralen Anliegen der Frauenbewegung (vgl. Lissner u.a.1988, 323).

Die Verwirklichung des Zugangs zum Arbeitsmarkt auf der Grundlage einer qualifizierten (Aus-)Bildung bedurfte jedoch zunächst der Durchsetzung des Rechts auf Arbeit für bürgerliche Frauen. Ein Blick auf die soziale Lebenssituation der Frauen erklärt, warum diese

Forderung gerade in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts an Bedeutung gewann. Es lassen sich für diese Zeit vier verschiedene soziale Gruppen von Frauen unterscheiden:

- Frauen aus der bürgerlichen Mittel- und Oberschicht ohne Recht auf Arbeit (Ausnahme: Gouvernanten-, Lehrerinnen- oder Gesellschafterinnenberuf bei Ledigen),
- Frauen in der Landwirtschaft, im Handel und im Gewerbe,
- Fabrikarbeiterinnen (ledig oder verheiratet mit Kindern),
- unverheiratete Dienstmädchen sowie verheiratete Dienstboten (Wäscherinnen, Köchinnen), (vgl. Nave-Herz 1989, 17, zit.n. Schiersmann 1993, 12).

Die Vertreterinnen der Frauenbewegung zu Beginn der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren engagierte Frauen aus verschiedenen Verbänden, Vereinen und Organisationen, die wegen ihrer Vielzahl hier namentlich nicht aufgeführt werden können. Es schlossen sich aber auch Vertreterinnen der bürgerlichen Mittel- und Oberschicht an, die das Recht auf Erwerbsarbeit forderten, weil sie ihre Daseinserfüllung nicht länger im Warten auf eine standesgemäße Heirat sehen wollten aber auch - um sich von ihren Herkunftsfamilien zu emanzipieren -, während die übrigen drei Gruppen von Frauen bereits erwerbstätig waren (vgl. Gerhard 1990, 21).

So hebt *Schütze* hervor:

„Die von der Frauenbewegung seit Mitte des 19. Jahrhunderts ausgehende Forderung, an bürgerlichen Tätigkeiten beteiligt zu werden, [hatte] daher keineswegs die Intention, die Familie zu zerstören. Vielmehr sollte die Einspeisung weiblicher und vor allem mütterlicher Qualifikationen in die Gesellschaft helfen, die bürgerlichen Verhältnisse und auch die Familien zu verbessern“ (Schütze 1988, 131).

Das Recht auf Arbeit stand für die Proletarierinnen, die Frauen der unteren Schichten und Stände, kaum zur Debatte. „Unter den Proletariern muss Jeder arbeiten, der nicht hungern will“, schrieb *Louise Otto* 1866 in ihrer Schrift „Das Recht der Frauen auf Erwerb“ (zit. n. Gerhard 1990, 81).

So war ein wesentlicher Hintergrund dieser Interessenartikulation der bürgerlichen Frauen die Veränderung ihrer Lebensbedingungen. Sie wollten sich nicht nur von gesellschaftlich erwarteten Familienrollen in ihrer Individualisierung beeinträchtigt fühlen und sich in ihrem Handeln nicht länger nur auf Erfüllung staatlich angeordneter Pflichten reduzieren lassen, ihnen war bewusst, was auch *Schütze* hervorhebt:

„Denn tatsächlich ist die Familie von anderen Bereichen der Gesellschaft, z.B. der Wirtschaft, aber auch der Politik und dem Recht abhängig. Es ist die Familie, die sich den

Erfordernissen dieser weit mächtigeren Systeme anzupassen hat und nicht umgekehrt“ (Schütze 2000, 17).

Der Kampf der Frauen um die Gleichberechtigung war in dieser Zeit durch ihre völlig rechtlose politische Situation stark erschwert. Besonders stark betraf es Frauen der beiden größten Bundesstaaten Preußen und Bayern, in denen die Aufnahme von Frauen in politische Vereine verboten war.

Folglich bestimmten Männer alleine darüber, ob Reformen zugunsten von Frauen durchgeführt wurden oder nicht (vgl. Zinnecker 1973, 16).

In der Geschichte der Frauenbewegung schien in den nächsten 20 Jahren eine Pause eingetreten zu sein, „denn das Patriarchat formierte sich in der Glanzzeit der Bismarckschen Ära neu“ (Gerhard 1990, 102). Dies änderte sich, denn Ende der 70er Jahre des 19. Jahrhunderts wurden von ADF und Lette-Verein gemeinsame Petitionen um die Zulassung der Frauen zum Universitätsstudium eingereicht. Die Petitionen stellten angesichts der rechtlichen Unmündigkeit von Frauen im politischen Bereich die einzige Möglichkeit dar, sich Gehör zu verschaffen. 1889 gelang es Helene Lange, Realkurse für Frauen einzurichten, die sie 1893 in Gymnasialkurse mit dem Ziel der Reifeprüfung umwandeln konnte. Ab ca. 1890 entstanden – aufgrund der Massenpetitionen - städtische und privat geförderte Modelle zum Abitur führender Mädchenschulen.

Die Forderung der Frauenbewegung nach Ausbildung für Mädchen durch Lehrerinnen, vor allem formuliert von dem 1890 von *Auguste Schmidt, Helene Lange und Marie Loeper-Housselle* gegründeten „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein“ ADLV, stieß aber weiterhin auf Widerstand. Die Kontrolle über die Bildung der Frauen wollte der Staat auf keinen Fall aufgeben, denn staatliche Erziehungsstellen erwarteten als Zentrum ihrer ideologischen Zielvorstellungen von den Frauen „Unschuld, Sanftmut und Bescheidenheit, Artigkeit, Schamhaftigkeit und ein freundliches aufheiterndes Wesen“ (Bäumer 1901, 15, zit.n. Schiersmann 1993, 15).

Nach Auffassung von *Helene Lange, Gertrud Bäumer* und anderen führenden Frauen der bürgerlichen Frauenbewegung sollten sich die Erziehungsziele für Frauen am Leitbild der zukünftigen Mutter orientieren. Dabei war eine „geistige Mutterschaft“ mitgemeint (vgl. Bussemer 1988, 200). Auch wenn die Begriffe „Mütterlichkeit“ und „Weiblichkeit“ oft synonym gebraucht wurden, bezeichnete ersterer offenbar besser, worauf es bei einer zukünftigen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung ankommen sollte: Im Sprachgebrauch des 19. Jahrhunderts reduzierte der Begriff „Weiblichkeit“ die Frau auf ein Geschlechtswesen, das nicht ohne Zuordnung zum Mann vorstellbar war (vgl. Stoer 1983, 226). Wie

stark die patriarchalische Position des Mannes im familialen Bereich festgeschrieben war, betont auch Schütze:

„[...]so war die Ehefrau berechtigt und verpflichtet, das gemeinschaftliche Hauswesen zu leiten, jedoch nur vorbehaltlich der Entscheidungsgewalt des Ehemannes. [Auch] stand dem Mann die Verwaltung und Nutznießung des Vermögens der Frau und der Kinder zu. Er war auch der Inhaber der elterlichen Gewalt, der Mutter stand nur die Personensorge zu“ (Schütze 2000, 18).

Lediglich einige Frauen des radikalen Flügels der bürgerlichen Frauenbewegung strebten eine volle Gleichheit der Geschlechter an. *Hedwig Dohm*, *Hedwig Kettler*, *Helene Lange* und *Gertrud Bäumer* beispielsweise, die vor allem durch ihr publizistisches Wirken bekannt wurden, setzten sich für eine gleiche Ausbildung beider Geschlechter von der Elementarschule bis zur Universität ein. 1894 begannen die Reformvorschläge Früchte zu tragen, denn das preußische Ministerium erließ Ausbildungsrichtlinien, die u.a. zur Verbesserung und Anhebung der Lehrerinnenausbildung führten. 1896 legten die ersten Schülerinnen aus den von Helene Lange, (bekannt geworden durch ihre "Gelbe Broschüre"), initiierten Gymnasialkursen extern das Abitur ab. Das Jahr 1908 brachte „endlich“ die offizielle Neuregelung für ein Mädchengymnasium, das nach dreizehn Klassen zum Abitur führte und zum Studium berechnigte (Lissner u.a. 1988, 113).

Die Öffnung der Universitäten für Studentinnen wurde 1891 erstmals im preußischen Reichstag diskutiert; ab 1896 waren Frauen an einigen deutschen Universitäten als Gasthörerinnen zugelassen. 1908 bildete Preußen das Schlusslicht der Länder in der Zulassung der Frauen zum Studium (Lissner a.a.O., 114).

2.3.1.3 Entwicklung des Frauenstudiums

In der Weimarer Republik nahm die Zahl der Absolventinnen höherer Schulen und der Studentinnen ständig zu. Zwischen 1908, der offiziellen Zulassung der Frauen zum Studium, und 1933 promovierten in Deutschland 10.595 Frauen, doch nur 54 wurden Dozentinnen, 24 Professorinnen und nur zwei erhielten einen Lehrstuhl: *Margarethe von Wrangell*, Botanikerin und Ernährungswissenschaftlerin, und *Mathilde Vaerting*, Pädagogin (vgl. Gerhard 1990, 371).

Die Zahl der Hochschullehrerinnen (ab 1918 haben Frauen das Recht zur Habilitation) blieb im Vergleich zu der Zunahme anderer akademischer Berufe gering. Inhaltlich vertieften sich die Konzepte, die Frauen aus der Frauenbewegung für die Bildung von Mädchen und Frauen entwickelten.

Sie forderten gleichen Zugang beider Geschlechter zu allen Berufen einschließlich der Berufstätigkeit von Ehefrauen und die absolute Gleichstellung der Männer und Frauen im privaten und öffentlichen Recht. Berühmt wurde der Ausspruch von *Hedwig Dohm*: „Menschenrechte haben kein Geschlecht!“ (vgl. Schiersmann 1993, 17).

Seither hat ein kultureller Wandel stattgefunden; die erste Generation ausgebildeter Sozialwissenschaftlerinnen beschäftigte sich mit sozialpsychologischen, soziologischen und ökonomischen Fragestellungen in Bezug auf die Rolle der Frau in der Familie und Gesellschaft (vgl. Lissner u.a. 1988, 115). Damit begann eine Diskussion über das Verhältnis von Geschlecht und Politik, die sich bis in die heutige Frauenbewegung fortsetzt (vgl. Clemens 1988, 44).

2.3.1.4 Behinderung durch den Nationalsozialismus

Nach der Reichstagswahl 1930, in der die Nationalsozialisten den entscheidenden Durchbruch erzielten, erfolgte die systematische Verdrängung von Frauen aus hochqualifizierten Stellungen (vgl. Gerhard 1990, 379). 1933 erfolgte die Einführung eines Numerus clausus für Studentinnen, deren Anteil an der Studentenschaft nicht mehr über 10% liegen durfte. Diskriminierende Maßnahmen und Gesetze trafen neben den höheren Beamtinnen vor allem auch Ärztinnen und Juristinnen (vgl. Lissner u.a. 1988, 115).

Die Entlassung verheirateter Beamtinnen wurde per Gesetz erzwungen, die Zahl der Lehrerinnen an höheren Schulen wurde drastisch reduziert, Direktorinnen wurden ihrer Posten enthoben. Wie alle anderen DemokratInnen, PazifistInnen und GewerkschaftlerInnen waren nun erst recht Feministinnen gefährdet, die entschieden den engen Zusammenhang zwischen Frauenemanzipation und politischen Verhältnissen, zwischen privater und öffentlicher Unfreiheit, Patriarchat und Diktatur erkannt und bekämpft hatten (Gerhard 1990, 381).

Um seine jüdischen Mitglieder nicht preisgeben zu müssen und nicht ans NS-Frauenwerk angeschlossen zu werden, löste sich die Dachorganisation der bürgerlichen Frauenbewegung, der BDF, 1933 selbst auf, gefolgt von den meisten seiner Mitgliedsverbände (vgl. Lissner u.a. 1988, 327, Gerhard 1990, 377). Bekannte Repräsentantinnen der Frauenbewegung emigrierten, u.a. *Anita Augspurg*, *Lida Gustava Heymann*, *Alice Salomon*, *Marie Juchacz*, *Helene Stöcker*, oder wurden „wegen nationaler Unzuverlässigkeit“ aus dem Staatsdienst entfernt, u.a. *Gertrud Bäumer*, *Emmy Beckmann*. Die SPD-Abgeordnete *Toni Pfülf* und die Gewerkschaftlerin Gertrud Hanna nahmen sich das Leben (vgl. Gerhard ebd.).

Die konfessionellen Verbände zogen sich auf ihre diakonischen Aufgaben zurück. NS-Frauenwerk und NS-Frauenschaft (geleitet von Gertrud Scholtz-Klink) waren der NS-Ideologie und dem Führerprinzip verpflichtet, mit dem Auftrag, die Mutterrolle besonders aufzuwerten, und blieben ohne eigenen politischen Einfluss. Jedoch waren damit „die den Nationalsozialismus leitenden zentralen Prinzipien bezüglich der Familie angesprochen: Keine ´Befreiung der Frau`, sondern Restauration der patriarchalischen Strukturen“ (Schütze, 2000, 22).

2.3.2 Zweite Frauenbewegung

Die Frage stellt sich nun, warum die Pause in der Geschichte der deutschen Frauenbewegung sehr viel länger dauerte als die Zeit nationalsozialistischer Herrschaft. Warum wurden die Errungenschaften und Kämpfe der Frauen des zurück liegenden Jahrhunderts so gründlich vergessen, dass erst mehr als eine Generation später, Ende der 60er Jahre, die neue Frauenbewegung - anscheinend ohne Wissen um ihre Vorgängerinnen - ganz von neuem begann? Dieser Bruch und Geschichtsverlust der deutschen Frauenbewegung, ihre Trennung in Generationen ist auffällig, gerade auch im internationalen Vergleich.

2.3.2.1 Das Wiederaufleben des Feminismus

Nach dem Zusammenbruch 1945 bildeten sich zwar bald wieder Frauengruppen zur Bekämpfung der Notzustände, die in Deutschland herrschten. Einzelne aus der gemäßigten Richtung der bürgerlichen Frauenbewegung versuchten dort wieder anzuknüpfen, wo sie 1933 aufgehört hatten, so insbesondere *Agnes von Zahn-Harnack*, die gleich im Frühjahr 1945 den "Wilmsdorfer" später "Berliner Frauenbund e.V." gründete und als integre und überzeugende Sachwalterin der deutschen Frauenorganisationen wieder internationale Verbindungen knüpfte (vgl. Gerhard 1990, 385). Bereits 1947 schlossen sich 15 überkonfessionelle und überparteiliche Frauenvereine und Frauenverbände zum Frauenring in der Britischen Zone zusammen; 1949 erfolgte die Gründung des Deutschen Frauenrings als Dachverband auf Bundesebene, beides auf Initiative der Regierungspräsidentin von Hannover, *Theanoltte Bähnisch* (vgl. Lissner 1988, 327). Im selben Jahr setzte *Dr. Elisabeth Selbert* - unterstützt durch die vier "Mütter des Grundgesetzes" (vgl. Gerhard 1990, 385), im Parlamentarischen Rat den Gleichberechtigungsartikel 3, Abs. 2 des Bonner Grundgesetzes durch (Lissner, ebd). Doch geschah dies gegen erheblichen Widerstand der männlichen Gesetzgeber und nur mit Hilfe eines unerwarteten außerparlamen-

tarischen Protestes der Frauen in den Parteien, Gewerkschaften und Verbänden (vgl. Feuersenger 1980, 248). Dabei brachten die ParlamentarierInnen hier nur etwas zu Ende, was von der Frauenbewegung und den in ihrem Geist ausgebildeten Juristinnen bereits in den zwanziger Jahren juristisch ausdiskutiert und überfällig war: Gleichberechtigung auch in der Ehe, auch im ehelichen Güterrecht, Abschaffung der ehemännlichen Entscheidungsrechte, nicht zuletzt im Hinblick auf die Kindererziehung usw. (vgl. Schütze 2000, 24 – 29).

Die Chancenungleichheit für Frauen in Bildungswesen, Wirtschaft und Politik existierte aber weiterhin, denn es zeigte sich, dass gerade die Rechte, die sich gegen bestehende Privilegien und Gewohnheiten richten, immer wieder erkämpft und verteidigt werden müssen.

2.3.2.2 Der Aufbruch einer „Neuen Frauenbewegung“

Als Studentinnen sich von der Studentenbewegung von 1968 wegen ihrer patriarchalischen Verhaltensweisen distanzierten, an den Universitäten Weiberräte und in vielen Städten des deutschsprachigen Raumes, mit Ausnahme der neuen Bundesländer (frühere DDR), sich autonome Frauengruppen bildeten, bekehrten sie auch gegen den Widerspruch zwischen Rechtslage und Realität auf. Hauptforderungen, denen durch demonstrative Aktionen Nachdruck verliehen wurde, waren Abschaffung des Paragraphen 218 und Befreiung von sexueller Repression und ökonomischer Abhängigkeit vom Mann. Selbstbestimmung gerade auch im Privaten, im weiblichen Lebenszusammenhang, in Fragen der Liebe und Sexualität und die Bewusstwerdung bisheriger Unterdrückung und Leiderfahrungen, ja die Organisation von Bewusstwerdungsprozessen in sogenannten Selbsterfahrungsgruppen standen am Anfang und haben einen kollektiven Lernprozess eingeleitet. „Selbsterfahrung“, „Selbstbestimmung“ und „Selbstverwirklichung“ waren Forderungen des neuen Feminismus.

Das heißt natürlich nicht, dass Frauen in idealer Solidarität zusammenstanden. Auch Frauen, die sich leidenschaftlich für die Frauenbewegung einsetzten, bildeten nicht unbedingt eine politische Einheit. Es lebten Grundgedanken des radikalen und des sozialistischen Flügels der frühen Frauenbewegung wieder auf und führten auch jetzt zur Flügelbildung: Den Radikalfeministinnen, die von der kleinen, aber aktiven Lesbenbewegung beeinflusst waren, traten die Anhängerinnen der neuen Weiblichkeit gegenüber, die weibliche Werte und weibliches Denken in die Gesellschaft tragen wollten (vgl. Gerhard 1990, 387). Der Konflikt um Mutterschaft und Familie ist mehrfach aufgebrochen (z.B. Müttermanifest 1987 einer Frauengruppe der GRÜNEN).

2.3.2.3 *Kernpunkte feministischer Arbeit, Frauenforschung, Frauenbildung*

Die Ehe- und Familienkritik und die Ausbreitung der „Ehen ohne Trauschein“ entsprechen der neuen Ethik. So stellt *Schütze* fest:

„Die Institution Familie hat deutlich an Stabilität und damit an Sicherheit für ihre Mitglieder verloren, andererseits ist jedoch so die Möglichkeit eines weitgehend selbst bestimmten Lebens – ob inner- oder außerhalb von Partnerschaft und Familie – für Männer und Frauen gegeben“ (DER BROCKHAUS 1996, 98, vgl. *Schütze* 2000, 33).

„Die Individuen, so *Schütze* weiter, sind offenbar in steigendem Maße der Auffassung, dass ihre Beziehungen der Legitimation durch Kirche und Staat nicht mehr bedarf“ (ebd.). Solche und ähnliche Veränderungen waren auch Ziele der feministischen Frauenbewegung. Zahlreiche Projekte wie Frauenhäuser, Frauenzentren, Frauenzeitschriften, Frauenbuchverlage und Frauenbuchläden sind Ausdruck der Vielfalt. Die traditionell reiche theoretisch-literarische Produktion der Frauenbewegung wurde zu einem Höhepunkt geführt. Die Geschlechterrollenfixierung des üblichen Frauen- und Männerbildes wurde von den Feministinnen als zentrales Problem analysiert und wurde - und wird auch heute noch - ausgehend von der Annahme der Gleichheit von Frau und Mann, bekämpft. Die formale Gleichstellung der Mädchen und Jungen im allgemeinbildenden Schulwesen im Rahmen der Koedukation wurde erreicht. Mit der Frauenforschung autonomer Gruppen, Institute, Archive und einiger Universitätslehrstühle wird die Tradition der Bewusstmachung von Frauengeschichte fortgesetzt. Das "Private auch als das Politische" zu begreifen, dieses Leitmotiv des neuen Feminismus aber macht nur Sinn, wenn das bisher sogenannte Private nicht im Individuellen verbleibt, wenn es gesellschaftliche Bedeutung gewinnt. Der Anspruch, im weitverzweigten Netz von Frauenprojekten eine Gegenkultur und Gegenöffentlichkeit zu bilden, kann nicht nur auf Selbsterfahrung und „Betroffenheit“ vertrauen. Zur Teilhabe an Kultur und Politik und ihrer Veränderung, zu einem neuen Selbstbewusstsein gehören auch das Wissen und die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte.

Der Problemkreis „Gewalt gegen Frauen“, der bereits *Louise Otto-Peters* zu einer Umfrage veranlasste, ist auch z.Zt. noch ein Kernpunkt feministischer Arbeit.

2.3.2.4 *Resümee und Perspektiven von Frauenforschung und Frauenbildung*

Die neue, kritische bzw. feministische Frauenforschung entstand seit dem Ende der 60er Jahre zunächst in den USA, dann aber auch in den Ländern Westeuropas und einigen Ländern der Dritten Welt als Selbstbewusstwerdung von Studentinnen und Wissenschaft-

lerinnen im Zusammenhang mit der neuen Frauenbewegung, die nicht nur die Aufhebung der Gleichberechtigungsdefizite in Beruf, Familie und Gesellschaft fordert, sondern vor allem die patriarchalischen Strukturen der Gesellschaft, ihrer Institutionen und Werte kritisiert und grundlegend verändern will.

In der Bundesrepublik Deutschland entwickelte sich die feministische Frauenforschung zunächst vor allem in den Sozialwissenschaften (Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Politologie), der Geschichtswissenschaft und den Literaturwissenschaften. Heute gibt es derartige Ansätze in fast allen Wissenschaftsdisziplinen (vgl. Lissner 1988, 335).

Die kritische oder feministische Frauenforschung ist zwar auch Teil einer umfassenderen Bewegung kritischer Wissenschaftstheorie und -praxis, erweitert diese jedoch um die Kritik des Sexismus und Androzentrismus in der Wissenschaft. Diese manifestieren sich in der mangelhaften Präsenz von Frauen im Wissenschaftsbereich, in der Nichtbeachtung bzw. Verzerrung weiblicher Lebenszusammenhänge bei der Wahl wissenschaftlicher Themen und bei Entwürfen und Interpretationen von Forschungsergebnissen sowie in den grundlegenden Annahmen, Denk- und Sprachformen neuzeitlicher Wissenschaft.

Ziel der feministischen Frauenforschung ist daher auf der Grundlage ihrer Verankerung in der neuen Frauenbewegung die Erarbeitung bisher vernachlässigter Themen weiblicher Lebenszusammenhänge sowie die Erstellung neuer Wissenschaftstheorien, die diese neuen Erkenntnisse sowie „Geschlecht“, „Stigmata“ und „Ostrazismus“ als sozialhistorische Strukturkategorien mit einschließen.

2.3.3 Fazit

Auseinandersetzungen um Emanzipation haben es immer mit Problemen der Autorität, Herrschaft und Macht zu tun. Dies trifft für Historie, Moderne und Postmoderne zu. Sie berühren damit fundamental die gesellschaftlichen Verhältnisse der verschiedenen Statuslagen, Einflusschancen und Interessen. Dies hat zur Folge, dass die Diskussion um Nah- und Fernziele, um Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen einer wie auch immer interpretierten Emanzipation nicht im intellektuellen „Schonraum“, gleichsam „in Ruhe“ und distanzierter „Objektivität“ geführt werden kann, sondern sogleich immer Affekte und Emotionen auslöst. So ist auch in der Wissenschaft das Thema „Emanzipation“ bis in die Gegenwart ein Streitpunkt verschiedener Theorie-Verständnisse geblieben. An Emanzipation orientierte Wissenschaft muss sich darüber klar sein, dass der von Menschen im gesellschaftlichen System „Wissenschaft“ veranstaltete Arbeitsprozess dem historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang, den er erkennen will, durch die Akte des

Erkennens hindurch immer schon selbst zugehört, so dass sich das wissenschaftliche Denken zunächst einmal seiner Angemessenheit an die objektiven Probleme der spezifisch historischen Realität vergewissern muss. Wissenschaftliche Interessen und damit Selektion und Aufgabenstellung von Theorien sind eng verbunden mit den Relationen und Widersprüchen zwischen gesellschaftlichen Interessenlagen.

Die Debatte um die Definition und Berücksichtigung derartiger geschlechtsspezifischer Differenzen prägt auch gegenwärtig noch die Diskussion in der Frauenforschung und zunehmend in der Frauenweiterbildung. Geschlechtsspezifische Diskriminierung darf auf dem Bildungssektor keine Anwendung erfahren. Auch für die Zukunft wird es bei der Gestaltung der Bildung und Weiterbildung im Interesse von Frauen um die Durchsetzung von Gleichheit und die Anerkennung von Differenz gehen.

Frauen, speziell auch ältere Frauen, haben ein Recht auf Bildung. Für sie bedeutet emanzipatorische Bildung eine besondere Form der Lebenshilfe. Sie kann, vgl. Lehr, Tews, Siebert, dazu führen - aufgrund wissenschaftlicher Theorien - soziale Zusammenhänge zu hinterfragen und besser zu verstehen. Wissenschaftliche Bildung ermöglicht älteren Frauen emanzipatorische Erkenntnisse, die zur Erkennung von Stigmata und zu einer Befreiung aus Rollenklischees führen.

Frauen - auch Frauen im Alter - sollte als Zielperspektive Bildung ermöglicht werden, Bildung zur selbstbestimmten Lebensgestaltung im Privatleben, sowie in öffentlichen Handlungsfeldern.

3 Lernen und Bilden Im Rahmen der Konzeption einer personal-emanzipatorischen Lerntheorie

Die Entwicklung der Pädagogik und der Erwachsenenbildung war von den Grundzügen ihres Selbstverständnisses derart angelegt, dass die Problematik des alten Menschen, speziell der älteren Frauen, prinzipiell wie faktisch nicht thematisiert wurde. Etwa seit 1960, also im Anschluss an das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ und nicht zuletzt durch dieses provoziert, ist eine Wende zu beobachten, die mit der Formel zu fassen ist: von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft und von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung. Einen markanten Punkt in dieser Entwicklung stellt der „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates von 1970 dar (vgl. Knoll 1974, 19).

In ihm ist der Begriff „recurrent-education“ oder „Weiterbildung“ zum Zentralbegriff der Erwachsenenbildung und der Altenbildung geworden. Der Zentralbegriff und das Zentralproblem in der Konzeption der Weiterbildung ist Lernen und Bilden.

Wenngleich mit dem Begriff Weiterbildung vom Ansatz und Anspruch her der Durchbruch zum lebenslangen Lernen getan ist, so bleibt doch zu fragen, ob mit der im Strukturplan entfalteten Theorie des Lernens dieser Ansatz durchzuhalten und dieser Anspruch einzulösen ist auch im Hinblick auf die Lernsituation alter Menschen. Zur Skepsis veranlasst schon, wenn im Strukturplan das Wort alte Menschen nur einmal und dann noch in einem sehr peripheren Zusammenhang erwähnt wird (vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen 1970, 53).

3.1 Die lerntheoretische Konzeption des „Strukturplanes für das Bildungswesen“ und ihre Kritik

Die lerntheoretische Konzeption des Strukturplanes ist kein originärer Entwurf, sondern vielmehr eine Art Zwischenbilanz der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, die insgesamt zu einer Reduzierung der Bildungstheorie und einer Favorisierung der Lerntheorie tendiert (vgl. Olszewski 1970 H.1, 196ff.). Insofern kann die Darlegung der Grundzüge dieser Konzeption als exemplarisch für den diesbezüglichen Stand der Diskussion angesehen werden.

Die Entwicklung der Lerntheorie, die vorwiegend aus der Rezeption der Erkenntnisse der amerikanischen Lernpsychologie erwachsen ist, beinhaltet besonders auch in ihrer Aus-

prägung der sog. „Berliner Schule der Didaktik“ primär eine „polemische Wendung gegen die bildungstheoretische Didaktik“. Damit sind die Pole benannt, zwischen denen sich diese Diskussion heute im Wesentlichen bewegt: zwischen der bildungstheoretischen Konzeption auf der einen und der lerntheoretischen auf der anderen Seite (vgl. Blankertz 1972, 28-50 u. 89-113). Diese Frontstellung wird von *Raapke* zutreffend wie folgt skizziert: „Den Bildungstheoretikern wird (...) gern ihre von Anfang an ideologisch aufgeladene Begriffsbildung und zudem die (...) von einer irrationalistisch-ganzheitlichen Sichtweise herrührende Vagheit der Begriffe vorgehalten. An den lerntheoretischen Entwürfen wird dagegen vor allem die unhistorische, mechanistisch-formalistische Denkweise und im Zusammenhang damit die Vernachlässigung der inhaltlichen Auswahl- und Entscheidungsproblematik bemängelt“ (Raapke 1968, 121). Dieser Auffassung schließt sich O. Schöffter an, indem er ausführt, „dass ‘Didaktisierung’ nicht notwendigerweise gleichgesetzt werden muss mit bisher bekannten Modellen der Didaktik und schon gar nicht mit der bildungstheoretischen Didaktik und ihren ‘Inhalten’ als dominanten ‘Lerngegenstand’“ (Schöffter 1999, 89).

Der Strukturplan zeigt eine starke Orientierung an der lerntheoretischen Konzeption behavioristischer Prägung. Zwar wird auf die Verwendung der Vokabel Bildung vor allem auch im Zusammenhang der Frage nach den Bildungszielen nicht verzichtet, jedoch wird sie begrifflich von einem mehr individualistischen Verständnis auf eine „gesellschaftlich-politische Begründung und Ausrichtung“ uminterpretiert, was dem Strukturplan den Vorwurf mangelnder Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Interessen und eines Überbetonens der Ausrichtung des einzelnen auf seine gesellschaftlichen Funktionen eingetragen hat. Von diesen sehr allgemein gehaltenen Aussagen abgesehen aber besagt das Wort ‘Bildung’, so hebt *Weinacht* hervor „(...) an den meisten Stellen nichts anderes als Formulierung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Lernen“ (Weinacht 1971, 33).

Da der Erwerb und die Veränderung von Verhaltensweisen, als welche Lernen verstanden wird, in der Regel nicht ausschließlich von rationalen, sondern ebenso von den intentionalen, affektiven und emotionalen Kräften veranlasst und vollzogen werden kann, was daher resultieren könnte, dass „Frauen aufgrund ihrer Erziehung ihren Gefühlen näher stehen als Männer und dass sie diese Gefühle nutzen, um sich der Wahrheit oder der Wirklichkeit zu nähern“, wie *Mitscherlich* hervorhebt, „so ist es vielleicht nicht falsch zu behaupten, dass Frauen anders denken als Männer“ (vgl. Mitscherlich 1994, 24, vergl. auch 29). So betrifft ein einseitig auf die Ratio zielendes Lernen tatsächlich nur einen Ausschnitt der Spannweite menschlicher Lernfähigkeit. Dies hebt auch *Schöffter* besonders hervor:

„Gerade in ihrer Kontrastfigur zum Alltag erweisen sich funktional didaktische Lerntexte allerdings in hohem Maße strukturell abhängig von den ‚lebensweltlichen Vorstrukturierungen‘ (Schäffter 1998a), an die sie anknüpfen und von denen sie sich gleichzeitig abheben“ (Schäffter 1999, 204-218).

Es stellt sich nun die Frage: Ist wissenschaftliche Rationalität ein absoluter Wert, eine fixe Größe und Selbstzweck oder ist von rationalem Denken und Handeln und von wissenschaftsbestimmten Lernen sinnvoll nur im Hinblick auf menschliche Wert- und Zielsetzungen zu reden? Die Frage wirft auch Schäffter auf, denn:

„Erst da, wo Schlüssel und Schloss wechselseitig zueinander passen, lässt sich von einer Institutionalisierung des Erwachsenenlernens sprechen. Diese Strukturierungsleistung ist in der heutigen Transformationsgesellschaft schwerer geworden und so häufen sich die Klagen, dass der jeweilige Schlüssel nicht zum Schloss passt“ (Schäffter 1998, 60).

Letzteres vorausgesetzt, folgt für das Lernen, dass es nicht zuerst von der Wissenschaft, sondern vom Menschen her zu bestimmen ist.

Dieser kritische Ansatz führt zu der abschließenden Frage nach dem funktionalen Stellenwert des wissenschaftsbestimmten Lernens, wie es sich vom Sinn der Wissenschaft her ergibt. Wissenschaft entsteht aus der Not des Menschen zur Daseinsbewältigung, Daseinsgestaltung und Lebensorientierung. Wissenschaft hat eine existentiell-pragmatische Grundintention. Sie ist Mittel, nicht Zweck der Daseinsgestaltung; sie soll unterstützend in der Erkenntnis von Lebenszusammenhängen wirken. Von der Sinngebung der Wissenschaft her ist das wissenschaftsbestimmte Lernen dahingehend zu relativieren, dass Lernen nicht vom Mittel Wissenschaft, sondern vom Zweck der Sinnsuche des Menschen her zu bestimmen ist.

3.2 Grundzüge einer personal-emanzipatorischen Lerntheorie

Das Resümee der Kritik der lerntheoretischen Konzeption des Strukturplanes besagt, dass mit einem derart verkürzt und einseitig verfassten Lernmodell der Anspruch bzw. die Erwartung, einen Weg für das lebenslange Lernen bis ins Alter hinein gewiesen zu haben, tendenziell nicht einzulösen bzw. zu erfüllen ist. Diese Tendenz charakterisiert H. Giesecke mit seiner „Kritik eines bloß technischen Machbarkeits-Wahns, der das, was sich ihm nicht fügen kann oder will, nicht nur ausklammert, sondern immer mehr auch ausschaltet“ (Giesecke 1969, 15f). Damit aber ist der Versuch, auch dem alternden und alten Menschen die Chancen des Lernens zu ermöglichen, nicht generell diskreditiert. Vielmehr stellt sich die Aufgabe, in allen Phasen der Neubesinnung in der Erwachsenen-

bildung diese dahingehend unter der Berücksichtigung zu sehen, dass es zentral um den Menschen geht, dessen Anspruch auf Autonomie, auf Entfaltung und auf ein Recht zur Emanzipation – was immer man darunter verstehen mag – gegenüber blinder volksbildnerischer Geschäftigkeit, bürokratischem Formalismus, gesellschaftlichem Anpassungsdruck und wirtschaftlicher Ausbeutung. Dies unterstreicht auch *Schäffter*, indem er betont, dass „Weiterbildung nicht prinzipiell besser, intensiver und rationaler zu sein braucht, sondern nur in bezug auf seine lernförderliche Leistung spezifisch anders“ (*Schäffter* 1998, 284).

Wenn aber aus der Geschichte der Erwachsenenbildung so etwas wie ein historisches Erbe und eine permanente Aufgabe abzulesen sind, dann verweist sie die Erwachsenenbildung deutlich auf die Emanzipationsdefizite der älteren Menschen und hier insbesondere auf Emanzipationsdefizite älterer Frauen.

Während Emanzipation, im weitesten Sinne, so betont *Lempert* (1973, 63) als „Aufhebung menschlicher Fremdbestimmung“ verstanden, ursprünglich und grundsätzlich auf die Veränderung juristischer, politisch-sozialer Verhältnisse und Beziehungen abzielte (vgl. Kap. 2.1), richtet sich das emanzipatorische Interesse der Pädagogik im Rahmen der politisch-sozialen Emanzipationsprozesse konkret und praxisnah auf die individuelle Befähigung zu Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Mündigkeit, die Giesecke im Anschluss an Adorno im Begriff der Individuation ausdrückt (vgl. Giesecke 1969, 93, Siebert 1993, Schäffter 1997b). Damit sind einige der Zentralbegriffe der dem Emanzipationsprozess verpflichteten kritischen Erziehungswissenschaft benannt, die sich, und hier stimme ich *Klafki* zu, „als Forschung und Theoriebildung im Hinblick auf die Klärung des Problems der Selbstbestimmung, der Demokratisierung, der Emanzipation in pädagogischer Perspektive“ (*Klafki* 1970, B.3, 264) versteht. Es ist jedoch festzustellen, dass das Emanzipationspostulat über die an der Frankfurter soziologischen bzw. sozialphilosophischen Schule von *Adorno*, *Horkheimer* und *Habermas* orientierten kritischen Erziehungswissenschaft hinaus in der gegenwärtigen pädagogischen Theoriendiskussion eine breite Zustimmungsbasis findet. Als Vertreter dieser kritischen Erziehungswissenschaft gelten u.a. *Mollenhauer* (Kap. 2.2.1), *Lempert*, *Giesecke*, sowie *Schäffter*.

Im Emanzipationsprozess wird dem Lernen und Bilden jedoch eine zentrale Rolle zugewiesen, denn nach *Giesecke* ist das Lernen die „Generalüberschrift der Pädagogik“ (*Giesecke* 1969, 47). Der Beitrag der emanzipatorischen Lerntheorie zu der Frage nach einem Weg des lebenslangen Lernens und Bildens, der bis ins Alter führt, ist darin zu sehen, dass sie in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Alternative zur Gel-

tung bringt, die die Priorität des technologisch orientierten und anthropologisch verkürzten Lernens zumindest stark relativieren.

Auch *Schäffter* betont:

„In einem universellen Verständnis von Lernen als Aneignung neuer Möglichkeitsräume und Optionen findet ‚Lernen‘ überall und immer auch dann statt, wenn die Pädagogenzunft die Bühne noch nicht betreten hat“ (Schäffter 1998, 91).

Ohne den Anspruch auf die Abgeschlossenheit einer systematischen Analyse zu stellen, werden anschließend die folgenden zwei wesentlichen Schwerpunkte dieser alternativen Lernkonzeption herausgestellt:

3.2.1 Der Zusammenhang von Rationalität und Lernen

Rationalität wird vor allem in ihrer aufklärenden Funktion gesehen. Ihre Grundintension zielt auf die Analyse der Erziehung als eines gesellschaftlich vermittelten Prozesses und Systems, ein konstitutives Faktum, das etwa im Begriff des „Pädagogischen Bezuges“ von *Nohl* und besonders im Begriff der pädagogischen Autorität, an dem sich die emanzipatorische Diskussion entzündet, nicht reflektiert wurde (vgl. Mollenhauer 1976, 24 und 59ff).

Angesichts der Diskrepanz von Wirklichkeit und Möglichkeit aber werden der Konflikt und die Veränderung zu zentralen politisch-pädagogischen Kategorien. Der Konflikt stellt die emanzipatorische Reizsituation dar, und die Rationalität der Konfliktklärung ist nicht an technisch-prozessualen, sondern an inhaltlich-zweckorientierten emanzipatorischen Kriterien, letztlich vom Anspruch der Demokratisierung her zu messen. Mollenhauer betont, dass das wissenschaftliche Interesse nicht nur auf die Rationalität wissenschaftlicher Verfahren beschränkt sei:

„Die Verfahrens-Rationalität ist vielmehr nur die zur wissenschaftlichen Methode geronnene rationale Diskussion der Bürger um die Gestaltung der gesellschaftlichen Welt, um die Emanzipation von Mächten, die der Verfügung durch den Menschen noch entzogen sind, und zwar dadurch, dass sie unaufgeklärt bleiben. Rationalität der Wissenschaft ist mithin ein Element des Vorgangs, der sich zutreffend, wenn auch vielleicht allzu roh, mit Demokratisierung bezeichnen lasse“ (Mollenhauer 1969, 51, vgl. auch Giesecke: Einführung in die Pädagogik, 1969, 94f).

Rationale Erziehung wird primär nicht von funktionalen, sondern vom disfunktionalen Aspekt her definiert, der unter dem Interesse an Mündigkeit, Befreiung und Autonomie der

Person, die wiederum nur in einer emanzipierten Gesellschaft zu erreichen sind, prinzipiell jede Art von dogmatischer Verfestigung kritisiert. So betont auch *Schäffter*:

„ [...] bei den Lernenden [muss] ein Wissen um das eigene ‚Nicht-Wissen‘ vorausgehen und sei es noch so diffus. Lernanlässe konstituieren sich immer nur dann, wenn gleichzeitig erfahrbar wird, dass es zu einem bestimmten Interesse oder einem Handlungsproblem die dazu passenden ‚Wissensbestände‘ (i.S. von Knowledge und Know how) gibt, die es sich lohnen könnte anzueignen“ (Schäffter 1990, 95).

So verstandene Rationalität aber bindet die Erziehungswissenschaft an die Praxis der gesellschaftlichen Veränderung. Sie nimmt den Erziehungswissenschaftler in Verantwortung für die Realisierung der Mündigkeit in der Praxis von Erziehung und Lernen. Rationalität in diesem Sinne bedeutet nicht Neutralität, sondern Engagement, Parteilichkeit aus emanzipatorischem Interesse.

3.2.2 Die anthropologische Begründung des Lernens

Der emanzipatorischen Erziehungswissenschaft liegt ein bestimmtes Verständnis vom Menschen zugrunde.

„Der Mensch wird grundsätzlich als ein zu eigener Einsicht, zur vernünftigen Bestimmung seiner Handlungen, zu freier Anerkennung seiner Mitmenschen, zur Personalität fähiges Wesen verstanden, und diese Qualitäten werden prinzipiell jedem Menschen als Möglichkeit und als Recht zugesprochen“ (Klafki 1970, B.3, 264).

Dieses anthropologische Vorverständnis ist auch in seinem emanzipatorischen Anspruch, wie *Giesecke* herausstellt, bereits im Bildungsbegriff des Neuhumanismus vorgegeben; es wurde dort aber ständisch verkürzt. „Man könnte das ursprüngliche deutsche Bildungsideal [...] eine produktive demokratische Erziehungsutopie nennen, das sehr bald in sein Gegenteil, nämlich in eine Standesideologie des Bildungsbürgertums umschlug“ (Giesecke 1969, 81ff.). Der Gefahr der Verkürzung und Verkehrung des emanzipatorischen Ansatzes versucht die kritische Erziehungswissenschaft durch ihren Begriff des Lernens prinzipiell vorzubeugen, indem sie besonders

- erstens das Grundrecht des Lernens proklamiert,
- zweitens die Subjektrolle des Lernenden betont und
- drittens auf die Unabschließbarkeit des Lernprozesses hinweist.

„Das Grundrecht des Lernens“ ist das direkte und notwendige Korrelat des politisch-pädagogischen Postulates der Emanzipation. Lernen ist „die subjektive Seite von Eman-

zipation. Es ist die subjektive Seite des objektiven Prozesses der modernen Demokratisierung“ (Giesecke, a.a.O., 61). In seiner freiheitlichen Dimension ist Lernen der Weg zu Mündigkeit und Autonomie ohne Alternative. Diese These impliziert, da Lernverbot immer dirigistische Eingriffe in die individuelle Entscheidungs- und Entfaltungsmöglichkeiten darstellen, ein prinzipielles Veto gegen jede Manipulation des Lernprozesses, sei es in der Art einer inhaltlichen und methodischen Verkürzung oder Vereinseitigung, sei es durch zeitliche oder schichtspezifische Begrenzungen.

Dieser Gedanke steht in direktem Zusammenhang mit der zweiten grundlegenden Komponente des Lernbegriffs der kritischen Erziehungswissenschaft, der „Subjektrolle des Lernenden“ (vgl. Giesecke 1969, 73ff., 89ff.), deren Bedeutung gerade auch auf dem Hintergrund der Gefahr einer Pervertierung des lebenslangen Lernens zu einem lebenslänglichen An- und Einpassungsmechanismus hervorsteht. Wenn Emanzipation im weiten Sinne „Befreiung aus historisch hergestellter Unmündigkeit und Unterdrückung (Kap. 2.1.1) bedeutet, folgt daraus notwendig, dass auch das Lernen als ein Weg der Emanzipation prinzipiell und in allen Phasen und Dimensionen auf Selbstbestimmung und Mündigkeit hin angelegt sein muss, dass das Individuum mit seinem Anspruch auf Individuation die bestimmende Größe des Lernprozesses ist.

Drittens betont die kritische Erziehungswissenschaft den „Prozesscharakter des unabschließbaren Lernvorganges“ (Giesecke 1969, 95). Bedenken gegen diese Konzeption des lebenslangen Lernens argumentieren vor allem damit, dass mit der Deklaration des Lernens als unabschließbarem Prozess der Mensch permanent und subtil in Unmündigkeit und damit in Abhängigkeit gehalten werde von der Elite der professionell Mündigen, die den Lernprozess steuern und überwachen. In dieser Deklaration sieht *Schäffter* eine Gefahr, der man wie folgt begegnen könnte:

„Begrift man alltagsgebundene Lernstrukturen als eigenständige Basis von Prozessen lebensbegleitenden Lernens, so folgt daraus, dass Entwicklung von lernförderlichen Alltagsbedingungen auf ihr komplementäres Verhältnis zu funktional ausdifferenzierten Lernkontexten bezogen sein muss. Förderung auf der Grundlage einer konstitutiven Differenz verlangt dann einerseits, solche Unterstützungsstrukturen zu entwickeln, die alltagsgebundenes Lernen nicht abermals durch didaktische Funktionalstrukturen überformen, sondern die „alltagsdidaktisch strukturierten“ Entwicklungen reflexiv begleitend unterstützen können“ (Schäffter 1998, 284).

Eine s.o. angedeutete Gefahr, die nicht zu leugnen ist, erhellt zugleich besonders deutlich die Grundintention des lebenslangen Lernens im emanzipatorischen Ansatz. Das Ziel ist nicht die Etablierung von Lernzwängen, sondern die Befreiung von Zwängen durch Ler-

nen. Dieser These schließt sich *Giesecke* an, indem er hervorhebt: „Wer etwas gelernt hat, wird ein Stück unabhängiger gegenüber dem, dem er sonst unterworfen geblieben wäre“ (Giesecke 1969, 61). Er wird ein Stück selbständiger, mündiger, letztlich so etwas wie Personwerdung. Da aber alle Kriterien des Personbegriffs und besonders der Begriff der Mündigkeit als Annäherungswerte, so interpretiert *Tietgens* (1967, 13), als flüchtige Qualitäten zu betrachten sind, die der ständigen Mühe bedürfen, ist mit dem lebenslangen Lernen die Chance der Erreichung eines möglichst hohen Grades individueller Persönlichkeitsentfaltung geboten. Dagegen bedeutet umgekehrt jede vorzeitige Beendigung des Lernens eine Verkürzung dieser Chancen bis hin zu Rückentwicklung der Person.

Resümierend darf festgestellt werden, ob also Logos oder Ratio, vorausgesetzt wird jeweils, dass sich dieses Vermögen erstens nur im Zusammenleben und Zusammenwirken der Menschen, also in Sozialität entfalten kann, und dass es zweitens gleichzeitig potentiell unendlich wie auch Fehlern und Irrtümern zugänglich ist. Aus beiden folgt, dass dieses vom Leben, von der Notwendigkeit des Handelns initiierte Fragen und Suchen nach Orientierung, welches einmündet in die Frage nach dem Sinn des Lebens überhaupt, prinzipiell unabschließbar ist.

Darin aber ist die Forderung, der Anspruch des Individuums auf ein lebenslanges Lernen grundgelegt.

3.3 Wissenschaftliche Bildung als Grundlage zur Emanzipation älterer Frauen

Bildung und Weiterbildung im Alter, die zu selbständigem Denken, Handeln und Verhalten führen sollen und dabei auf die Fähigkeit zur Kritik, Urteilsbildung und Entscheidung bauen, sind von ihrer Funktion her emanzipatorisch begründete Bildung (vgl. Bubolz 1983, 20). Somit hat die Unterstützung der Bildungsarbeit mit älteren Frauen auch unter gesellschaftlichem Aspekt seine Berechtigung. Im positiven Sinne soll der Emanzipationsgedanke zur Verwirklichung individueller und gesellschaftlicher Freiheit beitragen. Eine solche Perspektive bedarf in einer Leistungsgesellschaft, in der Bildung und Weiterbildung vor allem unter der Prämisse von ökonomischer Verwertbarkeit und somit im Hinblick auf die Frage nach Rentabilität dieser Investition gesehen wird, einer besonderen Begründung. Ihre Sinnhaftigkeit, ihre Notwendigkeit und ihre Entwicklungsmöglichkeit wird vielen nicht so unmittelbar einsichtig erscheinen wie etwa die Bildung und Weiterbildung zur beruflichen Nutzung, hat jedoch, wie z.B. durch Erfahrungen und Forschungen der Universitäten und Hochschulen Berlin, Bielefeld, Dortmund, Freiburg, Göttingen, Magdeburg,

Münster, Oldenburg und Wuppertal mit älteren Studierenden beweisen, durchaus ihre Berechtigung. Die nun 20-jährige Entwicklung in der Bundesrepublik und in Österreich hat gezeigt, dass die Universität nicht mehr allein Ausbildungsstätte für die Jugend oder für Spätstudierende ist, die im Laufe ihres Berufslebens an die Universität kommen, sondern auch für Menschen in der nachberuflichen Phase.

Arnold konstatiert:

„Ebenso herrscht allgemeine Einigkeit darüber, dass Älterwerden heute und in Zukunft durch intentionale Lern- und Bildungsprozesse unterstützt und mitstrukturiert werden sollte“ (B. Arnold 2000, 9).

Universitäten bilden eine wichtige Stätte der Weiterbildung und Weiterentwicklung. Wichtig deswegen, weil die verschiedenen Generationen aufeinandertreffen und weil für ältere Menschen sich ein „neuer Gesellschaftszusammenhang“ (Arnold 1989, 1) ergibt durch Teilhabe an Lernprozessen, theoretischen Auseinandersetzungen, Wissen und dem sozialen Leben einer Universität.

Da der Anteil der Älteren in der Gesellschaft weiter zunimmt, muss eine Gesellschaft auch im Interesse ihrer Selbsterhaltung dafür sorgen, dass ihre ältere Population sich möglichst selbst versorgt, soweit und so lange es eben geht. Aus dieser Perspektive stellt sich die belangvolle Frage, ob Altersbildung nach dem Prinzip einer Kosten-Nutzen-Rechnung zur Senkung der finanziellen Belastungen betrieben werden kann. Daher war der größte Teil von Literatur zur Altenbildung zunächst einmal Begründungsliteratur (vgl. Fülgraff 1988, 264).

Die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer steht z.Zt. vor derselben Problematik wie viele Jahre die Altenbildung allgemein. Warum, so stellt sich hier die Frage, sollen bzw. müssen auch noch Universitäten in diesem Bereich aktiv werden, wenn schon zahlreiche Institutionen Älteren Weiterbildungsangebote unterbreiten?

In den folgenden Kapiteln soll es um die Beantwortung dieser Frage gehen. Dabei sind für die Bereitstellung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für ältere Frauen zunächst einmal viele der Gründe relevant, die für die Altenbildung allgemein gelten. Vordergründig sollen aber auch spezifische Argumente für die Bildung und Weiterbildung älterer Frauen an einer Universität stehen.

4 Methodisches Vorgehen

Die Frage, inwieweit die wissenschaftliche (Weiter-)bildung älterer Erwachsener, hier speziell von Frauen, emanzipative Potenziale hervorbringt bzw. befördert, wird in der vorliegenden Arbeit anhand der Inhalte, Realisierungsformen und Wirkungen von Seniorenstudiengängen untersucht.

In einem ersten methodischen Schritt werden hierbei zunächst die Organisations- und Institutionenformen des Seniorenstudiums an deutschen Universitäten in ihrer inhaltlich-konzeptionellen Spezifik, ihren Bildungs- und Lerneffekten und in ihrer TeilnehmerInnenstruktur systematisierend dargestellt.

Gleichzeitig ist es wesentliches Anliegen der vorliegenden Arbeit, das spezifische Verständnis des Praxisfeldes Seniorenstudium in der selbstdeutenden Perspektive der Subjekte sichtbar zu machen. Deshalb wurden in einem zweiten methodischen Schritt mit zehn Seniorenstudentinnen Interviews geführt. Mittels der Interviews sollten zum einen vergleichbare Aussagen zu den in der Institutionendarstellung gewonnenen Erkenntnissen getroffen werden. Zum anderen ging es darum, die Erfahrungen, Vorstellungen und Selbstdeutungen weiblicher Seniorstudierender eng an ihrem eigenen Relevanzsystem zu erfassen und auszuwerten. Im Folgenden werden beide methodische Schritte in ihren konkreten Ansätzen und Realisierungsformen erläutert.

4.1 Systematisierende Darstellung der Institutionenformen des Seniorenstudiums

Basis für eine systematisierende Darstellung des Seniorenstudiums an deutschen Hochschulen bildet eine durch die Autorin erhobene statistische Bestandsaufnahme an 10 ausgewählten Universitäten sowie die sekundäranalytische Auswertung bisheriger Untersuchungen zum Seniorenstudium.

Die Auswahl der Universitäten erfolgte zum einen entlang der sich über drei Jahrzehnte in Deutschland entwickelten Angebotsprofile von Seniorstudiengängen an deutschen Universitäten. Anliegen war es, mindestens jeweils eine Universität exemplarisch für eines der Grundprofile darzustellen. Als Grundprofile wurden zugrunde gelegt:

1. Zertifikatsorientiertes Seniorenstudium für nachberufliche Tätigkeiten (Kap. 5.3)
 - „Dortmunder Modell“ Universität Dortmund

- „Berliner Modell – Ausbildung für nachberufliche Arbeitsbereiche“ (BANA) Technische Universität Berlin
2. Zertifikatsstudiengänge mit einem strukturiertem Angebot (Kap. 5.4)
 - Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal
 - Universität Münster
 3. allgemeinbildende Studienprogramme ohne zwingenden Zertifikatsabschluss (Kap. 5.7)
 - Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Kap. 5.7.1)
 - Pädagogischen Hochschule Freiburg (Kap. 5.7.3)
 - „Universität des dritten Lebensalters“ Göttingen (Kap. 5.7.4)
 - Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Kap. 5.7.5)

Ein weiteres Auswahlkriterium richtete sich auf Universitäten mit speziell ausgerichteten Weiterbildungsprogrammen. Hierzu gehörten die Programme „Studieren ab 50“ an der Universität Bielefeld (Kap. 5.5) und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Kap. 5.6), „Selbstgesteuertes Lernen“ an der Universität Bielefeld (Kap. 5.5.2) sowie „Forschendes Lernen“ an der Universität Ulm (Kap. 5.7.2). Ein besonderer Focus richtete sich hierbei auf die innerhalb dieser Programme praktizierten innovativen Lernformen.

Wesentliche Schwerpunkte der systematisierenden Betrachtung der einzelnen Seniorenstudiengänge bildeten aktuelle Diskussionslinien und Problemfelder zur Theorie und Praxis des Seniorenstudiums an den einzelnen Universitäten. Hierzu gehört etwa die Diskussion um das „Für“ und „Wider“ des Intergenerativen Lernens, das einerseits Chancen für den intergenerativen Dialog in sich trägt, andererseits aber auch – angesichts der unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und Motivationen für das Studium bei den jungen und älteren Studierenden – ein Konfliktpotenzial birgt, das eine Herausforderungen für alle Beteiligten darstellt. Als weiteres Diskussionsfeld wird die z.T. eindimensionale Ausrichtung des Seniorenstudiums auf eine anschließende ehrenamtliche Tätigkeit aufgegriffen. Ausgehend von dem Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist bei der Darstellung der einzelnen Studiengänge zudem die Frage interessant, wie geschlechterdifferente Sozialisationsbedingungen sich auf das Studienverhalten und die Studieneffekte von Frauen auswirken.

Generell einbezogen wurden vor allem Universitäten, die über eine mehr als zehnjährige Erfahrung (Sommersemester 1991 bis Wintersemester 2001) mit dem Seniorenstudium verfügten und deren Erfahrungen bereits datenmäßig erfasst waren. Und letztlich sollten im Sinne des in dieser Arbeit zugrunde gelegten Emanzipations- und Demokratiever-

ständnisses insbesondere jene Universitäten untersucht werden, die keine besonderen Zugangsbeschränkungen (etwa Abitur oder Berufsausbildung) für ein Seniorenstudium zur Bedingung machen. Keine Berücksichtigung fanden demnach Universitäten, die aufgrund spezifischer höherer Bildungsabschlüsse nur einem kleinen Kreis von Seniorstudierenden zugänglich sind. Hierzu gehören: die Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Abitur oder Mittlere Reife), die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (mittlerer Schulabschluss oder Berufsausbildung), die Universität Flensburg (Mittlere Reife) oder auch die Ludwig-Maximilians-Universität München (Abitur).

Basis für die Untersuchung bildeten sowohl eine sekundäranalytische Auswertung bereits bestehender Materialien wie auch eigene Recherchen der Autorin an den Universitäten.

Die nach den obengenannten Kriterien letztlich ausgewählten Universitäten wurden mit einem Informationsschreiben und drei begleitenden Erhebungsbogen zu demographischen und statistischen Daten gebeten, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse für die vorliegende Untersuchung zur Verfügung zu stellen. Hierbei ging es insbesondere um die Entwicklung der Einschreib- und AbsolventInnenzahlen, die alters- und geschlechtsmäßige Zusammensetzung und die bildungs- und erwerbsbiographischen Hintergründe für das Seniorenstudium.

Aufgrund der unterschiedlichen zeitlichen und datenmäßigen Möglichkeiten der einzelnen Universitäten bot die Autorin einigen Universitäten eine Recherche in Eigeninitiative an, die sie – mit Unterstützung der KoordinatorInnen des Seniorenstudiums – ausführen konnte. Demgemäß wurden vor Ort Befragungen durchgeführt und statistische Daten zu Alter, Geschlecht, Studierdauer, Studienabschluss und Anzahl der Zertifikate an der Datenerfassungsstelle erhoben und in die Darstellung einbezogen. Dies betraf die Universitäten: Technische Universität Berlin, Universität Dortmund, Universität Magdeburg, Pädagogische Hochschule Freiburg, Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal.

4.2 Die Subjektperspektive: Leitfadengestützte Interviews mit erzählgenerierenden Anteilen

Bei den Interviews, die geschlechtsgebunden auf Frauen ausgerichtet waren, galt das besondere Interesse der Autorin der Frage, was ältere Frauen motiviert, ein Seniorenstudium aufzunehmen und welche Wirkungen dieses für die Persönlichkeitsentwicklungen der Befragten hat. Zu untersuchen war, inwieweit die Teilnahme an Bildungsangeboten im Alter Effekte auf die emanzipatorische Entwicklung der befragten Frauen hat, auf ihre

Einstellungen, ihre Wertvorstellungen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für ihr soziales und gesellschaftliches Umfeld.

Um das Verständnis des Seniorenstudiums in der selbstdeutenden Perspektive der Subjekte sichtbar zu machen wurden Interviews mit 10 älteren Frauen, die an Seniorenstudiengängen teilnahmen bzw. teilnehmen, geführt. Mit den Interviews waren zweierlei Intentionen verbunden. Zum einen sollte das Seniorenstudium aus der Sicht der Akteurinnen einschließlich ihrer persönlichen Reflexionen und Erfahrungen gemessen und vergleichbar gemacht werden mit den vorab getroffenen Aussagen und Erkenntnissen aus der Darstellung der Seniorenstudiengänge an den einzelnen Universitäten in der vorangegangenen Institutionendarstellung. Da somit der Gegenstand in seinen Schwerpunkten und Thesen bereits vorstrukturiert war, bot sich die Form des leitfadengestützten Interviews an (vgl. Friebertshäuser 1997, 375ff, Lamnek 1988, 61).

„Leitfaden-Interviews setzen ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes auf seiten der Forschenden voraus, denn das Erkenntnisinteresse bei Leitfaden-Interviews richtet sich in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe. Deren Relevanz kann sich aus Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes ableiten“ (Friebertshäuser 1997, 375).

Wesentlich bei der Wahl dieser Interviewform war es auch, einen Rahmen zu finden, der es erlaubte, die einzelnen Interviewaussagen einzugrenzen und untereinander vergleichbar zu machen. Dies wurde durch die Ausarbeitung eines Leitfadens möglich.

„Das zentrale Charakteristikum von Leitfaden-Interviews besteht darin, dass vor dem Interview ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen oder Themen erarbeitet wird. Dadurch grenzen die Forschenden die Interviewthematik ein und geben einzelne Themenkomplexe vor. Meist dient der Leitfaden (auch) dazu, eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews zu sichern“ (Friebertshäuser 1997, 376).

Neben der Vergleichbarkeit und thematischen Eingrenzung der Interviewergebnisse war mit den Interviews zugleich intendiert, dem Relevanzsystemen der Befragten, ihren Selbstdeutungen und eigenen Reflexionen möglichst viel Raum zu geben. Deshalb wurden die Interviews in der Erhebungsphase wie auch in der Auswertung so konzipiert, dass sie größere erzählende Passagen ermöglichten, in denen die Befragten ihre Gedanken frei vom Erkenntnisinteresse der Interviewerin entwickeln konnten.

„Die diversen Interviewtechniken, die mit Leitfaden arbeiten, unterscheiden sich allerdings noch einmal darin, wie stark das Interview durch die Leitfragen strukturiert wird. Hier

existieren verschiedene Varianten. Zum einen findet sich das Muster fertig vorformulierter, detaillierter Fragen, die meist nach einer festgelegten Reihenfolge vom Befragten beantwortet werden. Daneben gibt es Leitfäden, die aus einer Fragepalette bestehen, die in jedem Einzelinterview angesprochen werden sollte, die Reihenfolge ist dabei gleichgültig (...), (Fragen), die aber nichts festlegen, sondern nur einen Rahmen für das Interview abstecken“ (Friebertshäuser 1997, 376, 377).

In Berücksichtigung beider mit den Interviews verfolgter Anliegen – der Vergleichbarkeit und Systematisierung wie auch der Orientierung am Relevanzsystem der Befragten – wurde eine Form des leitfadengestützten Interviews gewählt, die starke erzählgenerierende Anteile einschließt.

4.2.1 Leitfaden und Interviewführung

Leitfadeninterviews beziehen, wie bereits dargestellt, das Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes durch die Forschende in die Vorbereitung des Interviews ein. Themenkomplexe, die auf der Basis theoretischer und empirischer Erkenntnisse als wichtig herausgearbeitet wurden, bilden die Grundlage für den zu erarbeitenden Leitfaden. Da bei den hier durchgeführten Interviews die Erzählanteile der Befragten einen hohen Stellenwert hatten, fungierte der Leitfaden zudem mehr als Rahmen, denn als streng strukturierende Vorgabe.

Durch die relativ offen gehaltenen Fragen wurde den Interviewten viel Raum für eigenstrukturierte Erzählungen gegeben. Die Frauen wurden angeregt, das Verständnis eigener Lebenspraxis und ihre Vorstellungen und Bewertungen zum Seniorenstudium ausführlich darzulegen. Der vorher entwickelte Leitfaden diente hierfür als Orientierung, ohne die Befragten thematisch einzuengen. In dem somit qualitativ gehaltenen Paradigma gestaltete sich die Interviewsituation freier, als in streng standardisierten quantitativen Interviews.

„Das (ein gewisser Grad an Standardisierung, d.Verf.) bedeutet (...) nicht, dass das Leitfadeninterview strikt nach der zuvor festgelegten Reihenfolge der Fragen des Leitfadens verlaufen muss, meist dienen die Leitfragen lediglich als Gerüst, wobei die einzelnen Themenkomplexe häufig auch offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten, mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von konkreten Schilderungen von Erlebnissen und anhand von Beispielen darzustellen“ (Friebertshäuser 1997, 376).

In den somit z.T. qualitativ angelegten Interviews kann auch die Interviewerin mit Empathie und Anteilnahme auf das Erzählte eingehen. In diesem Fall war die gewählte eher offenere Interviewform auch insofern von Vorteil, als hier die Autorin selbst ihren eigenen Erfahrungshintergrund – als Absolventin eines Seniorenstudiums – in das Interview einbeziehen konnte und auf diese Weise eine verstehende und aufnehmende Gesprächsatmosphäre möglich wurde.

Wie *Lamnek* hervorhebt, liegt aber auch für die Befragten bei einem qualitativen Interview – hier: einem Interview mit qualitativen Anteilen – ein nicht unerheblicher Gewinn, der sich in der relativ hohen Autonomie der eigenen Darstellung äußert:

„Gerade im qualitativen Interview hat der Befragte die Möglichkeit, *seine Wirklichkeitsdefinitionen* dem Forscher mitzuteilen, während in der quantitativen Befragung, also bei weitestgehender Standardisierung, der Forscher mit einem theoretischen Konzept, das er selbst und quasi unabhängig vom zu untersuchenden Objektbereich entwickelt hat, also mit seiner operationalisierten Wirklichkeitsdefinition zum Befragten kommt und dieser dann in das Schema des Forschers hineingezwängt wird“ (*Lamnek*, 1988, 61).

Der Leitfaden umfasst 17 Einzelfragen, die vier Themenkomplexen zuzuordnen sind (siehe Anlage 5). Der erste Komplex richtet sich auf den biographischen Hintergrund der Befragten, ihren beruflichen Werdegang, die familiäre Situation, das eigene Selbstverständnis als Frau. In einem zweiten Fragekomplex stand die Frage im Vordergrund, was ältere Frauen motiviert, ein Seniorenstudium aufzunehmen. Gefragt wurde zudem nach den Handlungsräumen für die wissenschaftliche Weiterbildung, insbesondere nach der familiären Unterstützung oder auch nach hemmenden Faktoren durch das familiäre und soziale Umfeld. In einem dritten Themenkomplex interessierte das Seniorenstudium selbst. Gefragt wurde hier nach der Selbstwahrnehmung als Seniorstudierende – in Bezug auf die universitären Bedingungen, die Unterstützung der DozentInnen, die soziale Kommunikation im Studium und den Stellenwert des Studiums im persönlichen Leben der interviewten Frauen.

Ein vierter Themenbereich richtete sich auf zukünftige Ziele und Pläne der befragten Seniorenstudentinnen.

Die so konzipierten Fragen sprachen die Befragten in ihren unterschiedlichen Bindungen und sozialen Milieus, Selbstzuschreibungen und Identitäten an und erlaubten Rückschlüsse auf ihre individuelle – auch emanzipatorische – Entwicklung durch das Seniorenstudium.

Die Interviews wurden zum Teil im Hotel, in Räumen der Universität oder auch in den Wohnungen der Frauen geführt. Sie dauerten jeweils drei bis fünf Stunden. Die lebhaften anschaulichen Erzählungen der Frauen ergaben nicht nur ein reichhaltiges Material für die Auswertung, sie machten allein schon aus der Art und Weise des Erzählens deutlich, welch ein hoher Stellenwert dieses Studium im Leben der befragten Frauen hat.

4.2.2 Das Sample

Im Jahre 2002 wurden zehn Seniorenstudentinnen im Alter von 60-81 Jahren (vgl. Anlage 6) interviewt. Alle Frauen hatten die nach einer aktiven Familien- bzw. Berufsphase ein Studium in einem Seniorstudiengang aufgenommen. Es wurden fünf Frauen aus den alten Bundesländern und fünf aus den neuen Bundesländern interviewt. Dies bot die Möglichkeit, sowohl die gesellschaftlich bedingten unterschiedlichen Ausgangsbedingungen im Seniorenstudium zu untersuchen.

Die befragten Frauen sind nicht mehr berufstätig. Sie sind verheiratet und haben erwachsene Kinder, so dass auch die Rolle des Ehepartners angesichts der wissenschaftlichen Weiterbildung seiner Frau in die Befragung einbezogen werden konnte. Fünf der interviewten Frauen haben das Seniorenstudium erfolgreich mit dem Zertifikat abgeschlossen, die anderen fünf Frauen befinden sich noch in weiterbildenden Studiengängen an der Universität.

4.2.3 Die Auswertung

Die Namen und persönlichen Daten der Interviewpartnerinnen wurden anonymisiert. Ausgangsmaterial für die Auswertung bildeten 10 transkribierte Interviews mit ihren ausführlich formulierten Antworten. Die Auswertung erfolgte in Form einer strukturierenden Inhaltsanalyse.

„Sie hat das Ziel, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material unter bestimmten Kriterien einzuschätzen“ (Philipp Mayring 1995, 213).

Der erste Schritt der Bearbeitung bestand darin, das vorliegende Material inhaltlich zu strukturieren. In tabellarischen Übersichten wurden die Aussagen nach Untersuchungsdimensionen thematisch geordnet und für den Vergleich systematisiert. Dabei wurden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert und unter vorher bestimmten Ordnungskriterien eingeschätzt. Dazu wurden die Antworten paraphrasiert und thematisch

geordnet (vgl. Anlage 7). Die Systematisierung erfolgte entlang der zeitlichen Erfahrungsabläufe sowie der für die Frauen wesentlichen vergesellschafteten Bereiche wie Familie, Beruf, Bildungsprozesse. Das dabei erarbeitete Material bildete die Ausgangsbasis für die Interpretation, in der die thematischen Kategorien weiter ausdifferenziert, zueinander in Beziehung gesetzt und unter Einbeziehen des Kontextwissens zum Thema diskutiert und bewertet wurden.

5 Seniorenstudiengänge an deutschen Hochschulen

5.1 Zur Geschichte des Seniorenstudiums

An 52 deutschen Hochschulen existieren mittlerweile wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für Seniorstudierende (vgl. Wallraven 2000, 198). So haben beispielsweise im Wintersemester 1998/1999 fast 30.000 ältere Erwachsene die Möglichkeit eines Seniorenstudiums wahrgenommen (ebd.). Diese stetig anwachsende Zahl der Seniorstudierenden ist das Ergebnis eines über mehrere Jahrzehnte langen Weges der Hochschulen und Universitäten zum Seniorenstudium.

Nach dem zweiten Weltkrieg öffneten sich in den damaligen westlichen Besatzungszonen Universitäten für die Weiterbildung Erwachsener (Anlage 1). Auf Initiative der britischen Kulturabteilung der Kontrollkommission starteten auf einer Konferenz in Hannover die ersten Versuche, eine neue Erwachsenenbildung aufzubauen. Bei der Einrichtung von Weiterbildungszentren (extramuralen Departments) nach englischem Vorbild kooperierten die Initiatoren eng mit den klassischen Trägern der Erwachsenenbildung, den Volkshochschulen und anderen Institutionen. Die erste „Universität des Dritten Lebensalters“, „Universit   du Troisième Age“, wurde 1973 durch Pierre Vellas in Frankreich, Toulouse, gegründet. In Deutschland, das in dieser Zeit bereits ein ausgebautes System der Erwachsenenbildung besaß, setzte die Entwicklung etwas verzögert und zurückhaltender ein. Dass jedoch auch hier ein sozialer Bedarf an gehobener Allgemeinbildung bestand, kündigte sich schon in der Gründung etlicher „Altenakademien“ an, die teilweise schon vor dem Hochschulrahmengesetz 1976 erfolgten – z.B. 1966 die „Mannheimer Altenakademie“, 1973 die kirchliche „Akademie der älteren Generation“ Karlsruhe sowie 1974 die „Akademie der Pädagogischen Hochschule Ruhr“ in Dortmund. Die letztgenannte Institution spielte bei der Entwicklung des späteren Modells eines Seniorenstudiums an der Universität Dortmund eine wichtige Rolle.

Wann und wo in der Bundesrepublik das erste Seniorenstudium aufgenommen wurde, ist eine nicht leicht zu beantwortende Frage. Zwar wurden bereits im Januar 1956 an elf niedersächsischen Volkshochschulen erste „Seminarkurse in Verbindung mit Instituten und Seminaren der Universität Göttingen“ (vgl. Tietgens 1988, 9) eingerichtet, die ersten vorbereitenden Schritte für ein explizites Seniorenstudium setzten aber offensichtlich erst 1978 ein. (vgl. Zahn 1993, 83)

In der Bundesrepublik waren es insbesondere GerontologInnen verschiedener Universitäten, die an einer Öffnung der Hochschule für die höheren Altersgruppen arbeiteten. Ihr

Ziel war es, im Sinne einer Chancengleichheit für alle die Hochschulen für diejenigen Zielgruppen zu öffnen, die bisher keine Hochschulzugangsberechtigung hatten. Folgende Meilensteine kennzeichnen diesen Weg:

- 1978 diskutierte die Interdisziplinäre Arbeitsgruppe für soziale Gerontologie an der Gesamthochschule Kassel Vorstellungen einer „Hochschule für die dritte Lebensphase, als Bindeglied zwischen Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit bezüglich des Alterns“.
- 1979 wurden Kooperationsbeziehungen zwischen den Universitäten Dortmund, Kassel und Oldenburg im Anschluss an den 6. Internationalen Kongreß der „Universités du Troisième Age“ in Nancy aufgenommen.
- 1980 startete ein Modellversuch zur „Entwicklung und Erprobung eines Studienangebotes für Senioren zur Ausbildung von Animatoren und Multiplikatoren“ an der Universität Dortmund (vgl. Veelken 1988).
- 1981 bietet die Justus-Liebig-Universität Giessen in Zusammenarbeit mit anderen Trägern (Kirchen, Stadt, Landkreis) ein Seniorenprogramm an.
- 1981 macht das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Oldenburg Kursangebote „Produktives Altern durch Weiterlernen“ und entwirft ein „Kontaktstudium für Gerontologie“ im Rahmen der Weiterbildung (vgl. Fülgraff und Arnold 1980, 1).
- 1983 Die „Universität des Dritten Lebensalters“ in Frankfurt konstituiert sich als eine konzeptionell singuläre, der Universität nur lose zugeordnete, selbständige Institution, die sich zu einer der größten des Landes entwickelte (vgl. bmb+f 1997 24-187).

In den folgenden Jahren zeichnete sich durch diese ersten Modellversuche, ein zunehmendes Interesse auch politischer Gremien an der Öffnung der Universitäten für Ältere ab (vgl. Veelken 2000, 185). Zwischen 1981 und 1987 fanden drei internationale Workshops zur Öffnung der Universität für ältere Erwachsene statt.

1984 entstand die Bundesarbeitsgemeinschaft zur Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene (BAG). Sie ist ein Zusammenschluss von Universitäten, die sich an den neuen Weiterbildungsmodellen beteiligen. Als bildungspolitisches Forum will die BAG den Informationsaustausch zwischen den Universitäten befördern und die Öffnung der Universitäten für ältere Erwachsene konzeptionell vorantreiben.

- Ein weiterer Modellversuch mit dem Ziel zur „Entwicklung von nicht berufsqualifizierenden Studiengängen für ältere Erwachsene“ wurde 1985 an der Universität Marburg eingerichtet (vgl. Kohlhaus 1988, 15).
- 1987 öffnete sich die Universität Wuppertal für ältere Studierende. Sie bietet ein intergenerationelles Studium an, in dem Junge und Ältere gemeinsam studieren können. Durch dieses als „Integrations-Modell“ bezeichnete Studium sollte der Gefahr einer Separierung und Ausgrenzung der älteren Studierenden entgegengewirkt werden. (Anlage 2)

5.2 Konzeptionelle Entwicklungen und Angebotsprofile

In über 20 Jahren konzeptioneller Entwicklung der Weiterbildung älterer Erwachsener und in der Praxis des Seniorenstudiums entstanden an den einzelnen Universitäten und Hochschulen spezifische Angebotsprofile, die zum einen auf die Fach- und Lehrstruktur der jeweiligen Einrichtung zurückgehen, zum anderen aber auch Ergebnis begleitender Evaluationen und Analysen zur wissenschaftlichen Weiterbildung älterer Erwachsener sind. Entsprechend der sich wandelnden Ausgangsbedingungen für die wissenschaftliche Weiterbildung älterer Erwachsener (vgl. Kap. 2 zu „Strukturwandel des Alters“, Entberuflichung, Feminisierung, Singularisierung, Hochaltrigkeit) wandelte sich gleichzeitig auch die programmatische Ausrichtung des Seniorenstudiums. Malwitz-Schütte verdeutlicht diesen Wandel anhand der sich verändernden Selbstbezeichnung der Bundesarbeitsgemeinschaft zur Beförderung der Weiterbildung älterer Erwachsener an den Hochschulen:

„1984 gegründet als BAG ‚Öffnung der Hochschulen Älterer‘ wurde der Name 1996 geändert in BAG WIWA – wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. Von einer programmatischen Forderung nach ‚Öffnung‘ führte der Weg zur Konsolidierung, zur ‚Wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere‘“ (Malwitz-Schütte 1998, III)

Die Tatsache, dass Universitäten auch generationenübergreifende Funktionen zu erfüllen haben und damit einer gesellschaftlichen Verpflichtung folgen, ist in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem verinnerlichten Selbstverständnis vieler Universitäten geworden, die sich nicht zuletzt in den entsprechenden Hochschulgesetzen niederschlagen.

Dabei finden die in den letzten Jahrzehnten geführten auch interdisziplinären Diskussionen zur Altersforschung zunehmend Eingang in die Konzepte wissenschaftlicher Weiterbildung älterer Erwachsener. Die Modifizierbarkeit von Entwicklung, die Lernfähigkeit bis ins hohe Alter, ein nicht-statisches Verständnis von Alter, die Kompetenztheorien des Alterns und letztlich die entwicklungspsychologischen Befunde zum konstruktivem Altern

bestimmen die konzeptionellen Grundlagen der spezifischen Angebotsprofile wissenschaftlicher Weiterbildung in den Senior-Studiengängen.

Entsprechend ihres bildungspolitischen Ansatzes, der Struktur und Zielsetzung haben sich folgende Angebotsprofile wissenschaftlicher Weiterbildung für Seniorstudierende an Hochschulen und Universitäten herausgebildet:

- Das zertifikatsorientiertes Seniorenstudium, das für spezielle nachberufliche Tätigkeiten qualifiziert. Die Seniorstudierenden arbeiten nach strukturierten und verbindlichen Studieninhalten. Beispielhaft sind hier das „Dortmunder Modell – Weiterbildendes Seminar für Senioren“ oder das „Berliner Modell – Ausbildung für nachberufliche Arbeitsbereiche“ (BANA) an der Technischen Universität Berlin (vgl. Kap. 5.3)
- Zertifikatsstudiengänge mit einem allgemeinbildenden wie auch strukturiertem Angebot, wie an der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal oder der Universität Münster (vgl. Kap. 5.4)
- Allgemeinbildende Studienprogramme ohne zwingenden Zertifikatsabschluss, die aus dem regulären Lehrangebot zusammengesetzt sind und durch spezifische Begleitveranstaltungen sowie besondere thematische Schwerpunkte ergänzt werden. Dieses nicht strukturierte offene Studienangebot ist die verbreitetste Angebotsform des Seniorenstudiums in Deutschland. (z.B. in Münster, Göttingen, Freiburg, Oldenburg, Bielefeld) (vgl. Kap. 5.7.1, 5.7.3 bis 5.7.5 sowie Breloer/Kaiser 1998; Kruse/Maier 2002)

Die so gewachsenen grundlegenden Angebotsprofile des Seniorenstudiums erfahren je nach Universität verschiedene Ausformungen und werden durch weitere konzeptionelle Ansätze und Weiterbildungsprogramme ergänzt bzw. erweitert. Genannt werden können hier z.B.

- das wissenschaftliche Weiterbildungsprogramm „Studieren ab 50“. Dieses Studienangebot kombiniert das letztgenannte Angebotsprofil (Öffnen regulärer Lehrveranstaltungen für Seniorstudierende) mit weiteren Spezialveranstaltungen. Als besondere Spezifik können die zahlreichen selbstorganisierten thematischen Arbeitsgemeinschaften gelten, in denen der Versuch unternommen wird, das Konzept des „Selbstgesteuerten Lernens“ in der Praxis des Seniorenstudium zu realisieren. Initiiert und entwickelt wurde dieses Weiterbildungsprogramm durch die Universität Bielefeld. Praktiziert wird es u.a. an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. (vgl. Kap. 5.6)

- das „Forschende Lernen“ als eine Form selbstgesteuerten, wissenschaftsorientierten Lernen, in der Seniorstudierende in autonomen Projektgruppen oder einem Forschungsprojekt zu selbstgewählten Themen arbeiten. Innerhalb des Seniorenstudiums an der Universität Ulm arbeiten derzeit ca. 120 Seniorstudierende in 15 Projektgruppen zu eigenbestimmtem Themenfeldern. (vgl. Kap. 5.7.2)

Die folgende systematisierende Darstellung des Seniorenstudiums an deutschen Hochschulen zielt darauf, die jeweiligen Spezifik und das Wirkungspotenzial der wissenschaftlichen Weiterbildung älterer Erwachsener in ihren institutionellen Voraussetzungen vorzustellen. Hierzu erfolgt eine sekundäranalytische Auswertung bisheriger Analysen und Diskussionen zur Theorie und Praxis des Seniorenstudiums. Statistische Daten, z.T. durch die Autorin selbst erhoben, z.T. aus bestehenden Quellen entnommen, werden in die Darstellung einbezogen.

Die Auswahl der Universitäten erfolgte zum einen anhand der obengenannten Angebotsprofile von Seniorstudiengängen an deutschen Universitäten, die als Grundmodelle des Seniorenstudiums gelten können. Dabei wird mindestens eine Universität exemplarisch für eines der Grundprofile dargestellt. Ein besonderes Augenmerk gilt den in drei Jahrzehnten Seniorenstudium entwickelten innovativen Studien- und Lernformen im Rahmen des Seniorenstudiums. Die Programme „Studieren ab 50“ (Universität Bielefeld, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg – (Kap. 5.5 und 5.6), das „Selbstgesteuerte Lernen“ (Universität Bielefeld, Kap. 5.5.2) sowie das „Forschende Lernen“ (Universität Ulm, Kap. 5.7.2) bilden hier einen besonderen Schwerpunkt. Diskutiert werden zudem aktuelle Themenfelder aus der Theorie und Praxis des Seniorenstudiums, die auf zukünftige konzeptionelle Entwicklungen des Seniorenstudiums verweisen.

Einbezogen in die Darstellung werden nicht zuletzt die Erkenntnisse und eigenen Erfahrungen der Autorin als Absolventin eines Seniorenstudiums.

Das Kapitel schließt ab mit einer zusammenfassenden Darstellung aktueller Tendenzen und Entwicklungen der Seniorstudiengänge an deutschen Hochschulen.

5.3 Seniorenstudium für eine nachberufliche Tätigkeit: „Dortmunder Modell“ und „Berliner Modell“

Das *„Dortmunder Modell – Weiterbildendes Seminar für Senioren“* reicht in seiner Entstehung in die Anfangszeit der akademischen Seniorenbildung in Deutschland zurück. Das zertifikatsorientierte und nach festen Lehrprogrammen strukturierte Seniorenstudium für

eine nachberufliche Tätigkeit wurde auf Initiative von Senioren/innen an der Universität Dortmund gegründet.

1975 wurde an der damaligen Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund, die „Altenakademie“ auf der Basis eines Vereins gegründet, der sich für die Öffnung regulärer Veranstaltungen der Universität für Ältere einsetzte und bald die Unterstützung von Professoren und Hochschulleitung fand. 1980 initiierte die Universität einen von der Bundesländer-Kommission geförderten Modellversuch „Entwicklung und Erprobung eines Studienangebotes für Senioren zur Ausbildung von Animatoren und Multiplikatoren“. Bereits seit 1978 hatte sich eine spezielle Arbeitsgruppe mit dem Projekt eines qualifizierenden inhaltlich strukturierten Studiums von Senioren/innen beschäftigt. 1985 wurde der Modellversuch abgeschlossen und nach Bestätigung durch das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen als „Weiterbildendes Studium für Seniorinnen und Senioren“ von der Universität Dortmund als „Studiengang für nachberufliche ehrenamtliche Tätigkeiten“ angeboten.

Wie auch das ähnlich ausgerichtete *„Berliner Modell: Ausbildung für nachberufliche Arbeitsbereiche – BANA“* an der Technischen Universität Berlin ist das Seniorenstudium an der Universität Dortmund ein zertifikatsorientiertes verlaufsstrukturiertes wissenschaftliches Weiterbildungsangebot, das darauf zielt, älteren Erwachsenen die Möglichkeit für eine nachberufliche Tätigkeit zu eröffnen.

Die spezielle Ausrichtung auf eine nachberufliche Tätigkeit wie auch der intergenerative Ansatz, der ältere Studierende ab 50 und jüngere Erststudierende in gemeinsamen Lehrveranstaltungen zusammenführt, machen die Spezifik des Dortmunder Modells aus. Studieninhalte und Studienverlauf sind strukturiert, erlauben aber gleichzeitig die flexible Selbstplanung des Programms durch die Studierenden. Nach einem Orientierungssemester folgen vier Studiensemester mit mindestens zwölf Semesterwochenstunden sowie ein Praktikum in einem selbstgewählten Betätigungsfeld, das mit einem Praktikumsbericht abschließt. Die Studiendauer beträgt 2 1/2 Jahre. Eine Abschlussarbeit mit einem bewerteten Teilnahmezeugnis beendet den Studiengang. Es wird in Gruppen studiert, deren Größe auf maximal 50 Teilnehmer limitiert ist. Die Organisation des Studienganges obliegt dem Projektbereich „Weiterbildung von Senioren“, der in die Zentralstelle für Weiterbildung eingegliedert ist. Die fachliche Anbindung und Verantwortlichkeit liegt bei den Fachbereichen Gesellschaftswissenschaft, Philosophie und Theologie. Schwerpunktmäßig werden demnach insbesondere die Fächer Soziale Gerontologie und Geragogik, Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Philosophie und Theologie belegt.

Das seit 1985 existierende Berliner „*Berliner Modell: Ausbildung für nachberufliche Arbeitsbereiche – BANA*“ an der Technischen Universität Berlin ist ein viersemestriges Studium, das seinen Schwerpunkt auf praxisorientierte Projekte als festen Bestandteil des Lehrprogramms setzt. Bei der Zulassungsvoraussetzung, die eine Berufsausbildung und eine zehnjährige Berufspraxis umfasst, wird die Familienarbeit explizit als Berufspraxis anerkannt. Somit trägt dieses Studienmodell der spezifischen Sozialisation insbesondere von Frauen Rechnung, die mit zwei Dritteln – und dies bundesweit – den Hauptanteil der Seniorenstudierenden bilden. Während des zertifikatsorientierten Studiums sind Leistungsscheine zu erbringen, es schließt mit einer schriftlichen Arbeit sowie einer mündlichen Prüfung ab. Das Besondere dieses Modells besteht darin, dass die AbsolventInnen entsprechend der inhaltlichen Schwerpunktsetzung – Ökologie im lokalen Umfeld, Ernährung und Gesunderhaltung, Stadt und Kommunikation – mit einem Zertifikat als Ökologie-Assistent/in, als Ernährungstrainer/in oder als Kommunalberater/in in die nachberufliche Arbeitswelt eintreten können.

5.3.1 Die TeilnehmerInnen

Im Durchschnitt nehmen pro Semester 70-80 Studierende am BANA-Weiterbildungsprogramm teil. Zwei Drittel der Teilnehmenden schließen mit einem Zertifikat ab (vgl. Schneider 1998, 296). Seit 1985 waren relativ konstant an die 80 % der Studierenden Frauen. Wenn man bedenkt, dass die Hälfte der weiblichen Studierenden in ihrem Berufsstatus Hausfrauen waren, zeigt sich hier eine erhebliche Qualifizierungsquote unter den Frauen.

Tab. 1: „Berliner Modell – BANA“ - Einschreib- und AbsolventInnenzahlen 1991-2001

Semester	Anzahl /TN		Gesamt	Zertifikat		Ges. Besch.		Gesamt
	männl	weibl.		männl	Weibl	männ	weibl.	
SS 91	keine Angaben		0	keine Angaben		keine Angaben		0
WS 91/92	"	"	0	"	"	"	"	0
SS 92	"	"	0	"	"	"	"	0
WS 92/93	"	"	0	"	"	"	"	0
SS 93	"	"	0	"	"	"	"	0
WS 93/94	"	"	0	"	"	"	"	0
SS 94	1	37	38	0	5	0	0	5
WS 94/95	11	47	58	0	3	0	0	3
SS 95	11	57	68	0	8	0	3	11
WS 95/96	14	64	78	0	6	0	2	8
SS 96	20	77	97	2	12	3	4	21
WS 96/97	16	84	100	1	5	1	6	13
SS 97	13	86	99	1	12	2	7	22
WS 97/98	10	77	87	3	8	2	8	21
SS 98	3	70	73	1	8	2	17	28
WS 98/99	2	66	68	0	10	0	2	12
SS 99	5	53	58	0	1	1	8	10
WS 99/00	8	71	79	0	6	0	7	13
SS 00	10	41	51	0	9	1	5	15
WS 00/01	9	52	61	1	2	0	5	8
Summe	133	882	1.015	9	95	12	74	190

Eigene Erhebung der Autorin nach Datenmaterial von „BANA“

Mit einem Durchschnittsalter von 53 bei Frauen und 50 Jahren bei den Männern gehört das Weiterbildungsprogramm „BANA“ zu von eher jüngeren Studierenden besuchten Einrichtungen.

Tab. 2: „Berliner Modell – BANA“ - Seniorstudierende nach Alter und Geschlecht 1991-2000

Alter/Jahre	SS 1991		SS 1994		SS 2000	
	Männer	Frauen	Män- ner	Frauen	Männer	Frauen
bis 50	keine Angaben		1	19	0	7
51 – 60	"	"	0	17	3	24
61 – 70	"	"	1	1	4	11
über 70	"	"	0	0	0	0
Gesamt	"	"	1	37	7	42

Eigene Erhebung der Autorin nach Datenmaterial von „BANA“

„Dortmunder Modell“

Am Seniorenstudium der Universität Dortmund nahmen vom Sommersemester 1993 bis zum Wintersemester 2000 insgesamt 304 Studierende teil. Davon schlossen 231 mit Zertifikat ab, 73 erzielten einen Abschluss ohne Zertifikat.

Tab. 3: „Dortmunder Modell“ - Einschreib- und AbsolventenInnenzahlen 1993-2000

Semester	Studien- gruppe: TN-Zahl	Studien- gruppe: TN- Zahl	Studien- gruppe: TN-Zahl	Abschluss mit Zertifikat	Abschluss ohne Zertifikat	Kontakt- studenten	Studienteil- nehmerInnen gesamt
SS 1993	13: 40 TN	14: 47 TN				77 TN	164 TN
WS 93/94	13: 38 TN	14: 44 TN	15: 57 TN	13: 30 TN	8 TN	98 TN	237 TN
SS 1994		14: 42 TN	15: 56 TN			94 TN	192 TN
WS 94/95	16: 60 TN	14: 32 TN	15: 42 TN	14: 22 TN	10 TN	130 TN	264 TN
SS 1995	16: 60 TN		15: 42 TN			107 TN	209 TN
WS 95/96	16: 55 TN	17: 63 TN	15: 42 TN	15: 34 TN	8 TN	125 TN	285 TN
SS 1996	16: 55 TN	17: 58 TN				142 TN	255 TN
WS 96/97	16: 50 TN	17: 48 TN	18: 58 TN	16: 40 TN	10 TN	135 TN	291 TN
SS 1997		17: 44 TN	18: 57 TN			126 TN	227 TN
WS 97/98	19: 66 TN	17: 41 TN	18: 49 TN	17: 31 TN	10 TN	124 TN	280 TN
SS 1998	19: 59 TN		18: 48 TN			140 TN	247 TN
WS 98/99	19: 57 TN	20: 54 TN	18: 48 TN	18: 33 TN	15 TN	136 TN	295 TN
SS 1999	19: 53 TN	20: 47 TN				144 TN	244 TN
WS 99/00	19: 70	20: 43 TN	21: 54 TN	19: 41 TN	19: 12 TN		

Eigene Erhebung der Autorin nach Datenmaterial der Universität Dortmund

Es partizipierten vom Sommersemester 1993 bis Wintersemester 2000 insgesamt 304 Zertifikats-TeilnehmerInnen in den einzelnen Studiengruppen. Davon schlossen 231 mit Zertifikat ab, 73 erzielten einen Abschluss ohne Zertifikat. Außerdem befanden sich noch 1.578 KontaktstudentInnen unter den Studienteilnehmern, so dass sich die Zahl der Studierenden auf 1.882 erhöhte

Im Zuge einer internen Untersuchung an der Universität Dortmund wurden 1996 die schulischen, familiären, beruflichen Hintergründe der Seniorstudierenden an der Dortmunder Universität im Erhebungszeitraum zum Ende des Sommersemesters 1995 und im Wintersemester 1995/96 erfasst. (Folgende Angaben nach: Pfaff/Amgilletta, unveröffentlichtes Manuskript 1996) Daraus ergibt sich folgendes Bild:

74 % der Seniorstudierenden in Dortmund waren in dieser Zeit Frauen und 26 % Männer. Mit einem Durchschnittsalter von 59,7 Jahre gehörte die Mehrheit der Seniorstudierenden zu den „jungen Alten“ und damit zum typischen Klientel des Seniorenstudiums.

Der heterogene Bildungshintergrund steht für die demokratische Öffnung der Hochschulen. $\frac{4}{5}$ aller Studenten/innen haben keinen Abiturabschluss, fast die Hälfte verfügt über die mittlere Reife. 70% aller Studierenden hat eine Lehre bzw. eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich abgeschlossen. Die Hälfte der männlichen Studenten, aber nur 4 % der Frauen waren in ihrem Berufsleben in höheren Positionen tätig. Nur 12% der männlichen Studenten waren Industriearbeiter, ca. 30 % der Frauen Angestellte und Sekretärinnen.

Die hier wie auch im Berliner Modell impliziten geschlechtsspezifischen Unterschiede haben Auswirkungen auf das Selbstverständnis und die Interessenlage von Frauen und Männern im Seniorenstudium, die im Kapitel 5.4 am Beispiel der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal genauer darzustellen sind.

„Dortmunder Modell“

Seniorstudierende nach Alter 1995/1996

Tab. 4: 14. Studiengruppe

Geschlecht	Anzahl	in Prozent	Ø-Alter
männlich	8	22,86	63,62
weiblich	27	77,17	60,59
Gesamt	35	100	61,29

Tab. 5: 15. Studiengruppe

Geschlecht	Anzahl	in Prozent	Ø-Alter
männlich	8	17,4	63,25
weiblich	38	82,6	60,13
Gesamt	46	100	60,67

Tab. 6: 16. Studiengruppe

Geschlecht	Anzahl	in Prozent	Ø-Alter
männlich	15	27,78	59,6
weiblich	39	72,22	57,26
Gesamt	54	100	57,9

Tab. 7: 17. Studiengruppe

Geschlecht	Anzahl	in Prozent	Ø-Alter
männlich	19	33,93	62,42
weiblich	37	66,07	58,41
Gesamt	56	100	59,77

Angaben nach: Pfaff/Amgilletta, unveröffentlichtes Manuskript 1996

„Dortmunder Modell“

Seniorstudierende nach Schulbildung 1995/1996

Tab. 8: 14. Studiengruppe

	Männer	in %	Frauen	in %
Gymnasium, Abitur	2	25	6	22,22
Real-, Mittelschule, Mittl. Reife	5	62,5	14	51,86
Hauptschule/Volksschule	1	12,5	7	25,93
Gesamt	8	100	27	100

Tab. 9: 15. Studiengruppe

	Männer	in %	Frauen	in %
Gymnasium, Abitur	4	50	8	21,05
Real-, Mittelschule, Mittl. Reife	3	37,5	16	42,12
Hauptschule/Volksschule	1	12,5	14	36,83
Gesamt	8	100	38	100

Tab. 10: 16. Studiengruppe

	Männer	in %	Frauen	in %
Gymnasium, Abitur	3	20	8	21,05
Real-, Mittelschule, Mittl. Reife	7	46,7	18	47,37
Hauptschule/Volksschule	5	33,3	12	31,58
Gesamt	15	100	38	100

Tab. 11: 17. Studiengruppe

	Männer	in %	Frauen	in %
Gymnasium, Abitur	10	52,63	5	13,52
Real-, Mittelschule, Mittl. Reife	6	31,58	16	43,24
Hauptschule/Volksschule	3	15,79	16	43,24
Gesamt	19	100	37	100

Angaben nach: Pfaff/Amgilletta, unveröffentlichtes Manuskript 1996

5.3.2 Strukturiertes Studium – flexible Selbstgestaltung

Als strukturiertes Seniorenstudium arbeiten die Seniorenstudiengänge sowohl in Dortmund wie auch in Berlin nach einem vorgegeben Semesterplan. Während das Berliner BANA-Programm bislang dabei feste Stundenpläne vorgibt, verweist die Universität Dortmund auf die erfolgreiche Praxis eines zum Teil geöffneten Lehrangebots, das den Seniorstudierenden die Möglichkeit gibt, ihren eigenen „Lehrplan“ zusammenzustellen. Die Entscheidungsfindung über das eigene Interessengebiet kann dabei ein ebenso produktiver Lernprozess sein, wie die Wissensaneignung selbst. (vgl. Pfaff 1996, 242) Eine größere Wahlmöglichkeit und Flexibilität bei der Selbstgestaltung des Studiums ist – wie *Strate-Schneider* mit Blick auf das eigene, bisher sehr streng strukturierte Berliner Projekt BANA feststellt (vgl. Strate-Schneider 1998, 295) – angesichts der bereits oft überbelegten Lehrveranstaltungen nicht zuletzt eine praktische Frage. Eine stärkere Öffnung des festgezurrtten Plans kann entlastend in Bezug auf die ohnehin angespannte Situation wirken. (vgl. ebd.)

5.3.3 Intergeneratives Lernen – Chance und Problemfeld

Zur wissenschaftlichen Begleitung des Seniorenstudiums wurde an der Universität Dortmund das neue Forschungsfeld „Soziale Gerontologie und Geragogik“ entwickelt. Im Zuge der hier angesiedelten Ausbildung von DiplompädagogInnen mit dem Schwerpunkt „Handlungsfeld Altenarbeit“ findet die angestrebte konzeptionelle Verknüpfung des Erststudiums mit dem Seniorenstudium ihren praktischen Niederschlag. Das gemeinsame Lernen von Jung und Alt – hier durch die Verbindung mit dem Studienschwerpunkt Geragogik im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaften – gehört als expliziter konzeptioneller Ansatz zu den sinnstiftenden Funktionen des Seniorenstudiums.

Die praktischen Erfahrungen mit diesem Ansatz zeigen zum einen die Chancen für den intergenerativen Dialog, bergen aber auch ein Konfliktpotenzial, das eine Herausforderungen für alle Beteiligten darstellt. Zu konstatieren sind zunächst die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und Motivationen für das Studium bei den jungen und bei älteren Studierenden. Wie an der Universität Dortmund zu beobachten ist (vgl. Göskens/Pfaff/Veelken 1998), überwiegt bei den Jüngeren das klare berufsbezogene Lerninteresse, während die Motivation bei den Seniorstudierenden andere Interessen im Vordergrund stehen: ein nachholendes Lerninteresse auf Grund früherer nicht erfüllter Studienwünsche, ein Interesse an persönlicher Selbstverwirklichung und Orientierung und insbesondere ein soziales Interesse, das den Wunsch nach sozialen Kontakten nach früherer Isolierung einschließt. (vgl. ebd.)

Diese so motivierten Interessenlagen, die einhergehen mit einem oft nicht definierten klaren Zielbezug des Lernens, ermöglichen es den älteren Studierenden einerseits mit einer größeren selbstreflexiven Haltung an die Studieninhalte heranzugehen. Gleichzeitig erwachsen hier Interessenkonflikte zu einem verstärkt zielorientierten systematischen Lernverhalten der Jüngeren. Der daraus erwachsene gruppenspezifische Prozess in den gemeinsam besuchten Lehrveranstaltungen stellt besondere Anforderungen an das hochschuldidaktische Vorgehen der Lehrkräfte. Ein Weg diesem zu begegnen, sind stark strukturierte Seminare, in denen vorab vereinbarte Regeln das wissenschaftliche Arbeiten zielgeleitet systematisieren. (vgl. ebd.) Gleichwohl bleibt das intergenerative Studium ein weiterhin zu bearbeitendes Problemfeld.

5.3.4 Nachberufliche Tätigkeit – für das Ehrenamt?

Das Dortmunder Modell der wissenschaftlichen Weiterbildung älterer Erwachsener zielt in seinem ursprünglichen Ansatz auf die Qualifikation der Seniorstudierenden für eine – vorwiegend ehrenamtliche – nachberufliche Tätigkeit. Diese kann in einem sozialen Engagement in Selbsthilfegruppen, Stadtteilprojekten, Umwelt-, Gesundheits- und Dritte-Welt-Initiativen bestehen. Gleichzeitig wird allerdings eine ausschließlich auf ehrenamtliche Arbeit ausgerichtete Zielorientierung des Seniorenstudiums zunehmend kritisch betrachtet (vgl. Zahn 1993, 226).

Nach Aussagen nicht zuletzt der AbsolventInnen des Studiums selbst, und hier insbesondere der Frauen, erscheint es kontraproduktiv, ein finanziell, zeitlich und arbeitsmäßig aufwändiges Studium auf sich zu nehmen, um später ehrenamtlich tätig zu sein – also das zu tun, was der größte Teil der Frauen bereits lebenslang gemacht hat. Hinzu kommt, dass die SeniorInnen nicht ohne weiteres bereit sind, die vielfältigen Missstände in den unterschiedlichen sozialen Dienstleistungsbereichen durch unbezahlte soziale Arbeit und Engagement zu kompensieren (vgl. Kühlmann 1990, 77). Auch die Einschränkung der Praktika der Seniorstudierenden vorwiegend auf die Altenarbeit ist problematisch, da sie nicht dem Bedürfnis der älteren Erwachsenen nach einem intergenerativen Lebensumfeld entspricht (vgl. Eierdanz 1992, 108).

Die Diskussion um eine einseitig auf das Ehrenamt ausgerichtete wissenschaftliche Weiterbildung älterer Erwachsener wird mittlerweile institutionenübergreifend geführt. So setzten weibliche Seniorstudierende der Wuppertaler Universität die Abschaffung eines entsprechenden Paragraphen zur Verpflichtung auf ein Ehrenamt nach dem Seniorenstudium durch (vgl. Kap 5.4).

Nicht zuletzt in Anknüpfung an die solchermaßen kritische Reflexion ehrenamtlicher Tätigkeit zielt das Berliner Modell „BANA“ von Beginn an explizit auf nachberufliche Tätigkeiten jenseits des klassischen Ehrenamts.

„Die Besonderheit von BANA lag also nicht nur in der Tätigkeitsorientierung, sondern auch darin, dass es sich auf eine spätere bezahlte Tätigkeit in innovativen Bereichen ausrichtete.“ (Strate-Schneider 1998, 300)

Das BANA-Modell begreift sich demnach als eine Institution, in der Menschen ab 54 nach einer Berufspause eine weitere Qualifizierung erfahren, um dann in eine möglichst eigeninitiativ gestaltete bezahlte Tätigkeit einzusteigen. Dieser Ansatz gerät allerdings in jüngerer Vergangenheit angesichts der prekären Arbeitsmarktsituation in Berlin zunehmend in Widerspruch mit den realen Gegebenheiten. Insbesondere Frauen sind nach dem Seniorenstudium in überproportional unbezahlten ehrenamtlichen Bereichen tätig. Da dieses Problem durch BANA selbst nicht lösbar ist, wurde die kritische Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Wert ehrenamtlicher Tätigkeit auf die Tagungsordnung des Studiums selbst gestellt. (vgl. ebd.)

5.4 Zertifikatsstudium mit strukturiertem Lehrangebot: Universität Wuppertal aus der Geschlechterperspektive

Das Seniorenstudium an der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal ist ein inhaltlich strukturierter leistungsorientierter Studiengang und schließt mit einem Zertifikat ab. Das seit 1987/88 bestehende wissenschaftliche Weiterbildungsprogramm richtet sich insbesondere an sozial- und geisteswissenschaftliche interessierte ältere Erwachsene. Veranstaltungen werden aus den Bereichen Allgemeine Soziologie, Politik- und Rechtswissenschaft, Sozialpsychologie, Sozialpädagogik angeboten. Hinzu kommen ausgewählte Geisteswissenschaften wie Philosophie, Theologie, Geschichte. Seit Beginn des WS 2001/2002 sind alle Fachbereiche für eine Testphase von zwei Jahren für ein Begleitstudium geöffnet. Hierzu gehören Lehrangebote der Sprach- und Literaturwissenschaft, Kunstgeschichte oder Musikpädagogik sowie technisch-naturwissenschaftlicher Teildisziplinen. (vgl. (Sagebiel 2004)

Die Initiative für die Einrichtung eines Seniorenstudiums ging von aktiven älteren Gasthörerinnen der Universität Wuppertal selbst aus und richtete sich von Beginn an explizit nicht auf ein separates Studium der SeniorInnen, sondern auf das intergenerationelle gemeinsame Studium von Älteren und Jüngeren. Der Bericht einer der InitiatorInnen

spiegelt das Engagement und die bereits klaren konzeptionellen Vorstellungen der damaligen AkteurInnen:

„Als ich im Jahre 1985 GasthörerIn an der Universität Wuppertal war, gab es noch kein Seniorenstudium. Im Frühjahr 1986 hörte ich hier einen Vortrag von Prof. Veelken, in dem er sein Konzept eines Seniorenstudiums vorstellte, ein in Dortmund konzipiertes „Modellstudium“. Ich war ganz begeistert. Ich fragte mich und sofort nach dem Vortrag, noch auf dem Flur, auch andere anwesende ProfessorInnen: ‚Warum gibt es das eigentlich nicht in Wuppertal?‘ Sie versprachen mir Unterstützung, wenn ich mich für das „Seniorenstudium“ stark machen würde. Ich meldete mich bei dem Dekan an. Es wurde eine Kommission gebildet mit sechs WissenschaftlerInnen und mit mir als GasthörerIn. Ich hatte einen Sitz und eine Stimme. Bei der Diskussion des Konzeptes für das Seniorenstudium und in den vielen Gesprächen mit den ProfessorInnen und Dekanen war mir besonders wichtig, diese vom Sinn und Zweck eines intergenerationellen Studium zu überzeugen. Es war nicht immer einfach. Aber es ging mir darum, etwas aufzubauen, bei dem jüngere und ältere Studierende voneinander lernen können. Ich wollte kein ‚Ghetto‘ für Alte, wie das in Dortmund der Fall ist.“

(Auszug aus dem Interview der Autorin mit Renate Braun-Schmitz 1989)

Wie die zwischen 1996 und 1999 durchgeführte geschlechtsspezifische Evaluation des Wuppertaler SeniorInnenstudiums belegt (Arndt/Bopp-Schmehl/Sagebiel 1999), sind die bildungs- und erwerbsbiographischen Hintergründe, die Motivationen wie auch die sozialen Effekte eines Seniorenstudiums sozialisationsbedingt zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden höchst unterschiedlich.

Was tendenziell für alle Einrichtungen mit Seniorenstudium zu verzeichnen ist, trifft auch für die Universität Wuppertal zu: Zwei Drittel aller Seniorenstudierender sind Frauen. Dabei ist zwar – entsprechend einer anwachsenden Zahl der Frührentner Vorruhestandler und vorzeitig freigesetzter Langzeitarbeitsloser – eine leichte Verschiebung zugunsten männlicher Studierender zu beobachten ist. Die – auch bundesweit zu verzeichnende – Tendenz hält jedoch an.

Tab. 12: Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal - Einschreib- und AbsolventInnenzahlen 1991-2001

Semester	Anzahl / TN		Gesamt	Zertifikat / Abschl.		Gesamt
	männl.	weibl.		männl.	weibl.	
SS 91	8	29	37	1	3	4
WS 91/92	12	34	46	1	2	3
SS 92	11	38	49	0	1	1
WS 92/93	17	43	60	0	4	4
SS 93	17	34	51	0	2	2
WS 93/94	18	43	61	0	3	3
SS 94	14	29	43	2	3	5
WS 94/95	9	27	36	0	2	2
SS 95	7	25	32	1	1	2
WS 95/96	16	40	56	0	1	1
SS 96	14	25	39	1	0	1
WS 96/97	24	44	68	0	1	1
SS 97	15	35	50	0	1	1
WS 97/98	23	59	82	0	0	0
SS 98	22	36	58	1	0	1
WS 98/99	32	47	79	0	1	1
SS 99	20	31	51	0	4	4
WS 99/00	31	46	77	1	3	4
SS 00	24	35	59	1	1	2
WS 00/01	32	54	86	1	2	3
Gesamt	366	754	1.120	10	35	45

Eigene Erhebung der Autorin nach Angaben der Universität Wuppertal

Tab. 13: Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal - Seniorenstudierende nach Alter und Geschlecht 1991-2000

Alter/Jahre	WS 1991/92		WS 1995/96		WS 1999/00	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Bis 50	2	9	3	5	0	2
51 – 60	3	10	3	13	11	16
61 – 70	5	12	8	18	16	21
über 70	2	3	2	4	4	7
Gesamt	12	34	16	40	31	46

Erhebung der Autorin nach Angaben der Universität Wuppertal

5.4.1 Geschlechterdifferente Ausgangslagen

Die Ausgangssituation für ein befriedigendes und erfolgreiches Seniorenstudium hängt wesentlich von den bildungsmäßigen, zeitlichen und materiellen Ressourcen der Studierenden ab. Im Unterschied zu 90 % der Männer sind nur 45 % der Frauen des Seniorenstudiengangs Wuppertal verheiratet. Gleichwohl sind es insbesondere Frauen, die sich in ihrem familiären Umfeld Freiräume und Akzeptanz für ein Seniorenstudium erkämpfen müssen, während die verheirateten Männer ohne erwähnenswerte familiäre Verpflichtung einen unangefochtenen Freiraum für das Studium in Anspruch nehmen können. So gaben 45 % der befragten Frauen an, dass „ihre Möglichkeiten frei zu studieren, häufig von ihren Ehemännern und durch Rollenerwartungen ihrer Familien behindert würden“. (Sagebiel 2004, 32). Zwar verfügen alleinlebende Frauen, die in Wuppertal 50 % der Seniorstudierenden ausmachen, über eine entsprechend hohe Zeitsouveränität, allerdings besitzen (insbesondere Frauen aus den alten Bundesländern) aufgrund ihrer diskontinuierlichen und minderbezahlten Erwerbsbiographien in der Mehrzahl nicht die materiellen Ressourcen, um in finanzieller Sicherheit studieren zu können. Nur 36 % der befragten Frauen blicken auf eine Lebenserwerbszeit von über 30 Jahren zurück, 60 % waren für einen längeren Zeitraum ausschließlich Hausfrau und Mutter, von diesen haben 34 % nach der Familienphase keinen anderen Beruf mehr ausgeübt. (Angaben nach Sagebiel 2004)

Auch die Bildungsvoraussetzungen stellen sich für die befragten Frauen anders dar als für die Männer. Während bei Frauen die mittlere Schulbildung dominiert, ist es bei Männern die höhere.

Tab. 14: Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal - Seniorstudierende nach Schulbildung

Schulabschluss	weiblich abs.	in %	männlich abs.	in %
Hauptschulabschluss	7	9,2	2	6,4
Realschulabschluss	31	40,8	5	16,1
Abitur	7	9,2	0	0
sonstige Abschlüsse	3	3,9	1	3,2
Fachschulabschluss	22	28,9	12	38,7
Hoch- bzw. Fachhochschulabschluss	6	7,9	11	35,5

Erhebung der Autorin nach Angaben der Universität Wuppertal

5.4.2 Effekte des Seniorenstudiums für Frauen

Angesichts der im Vergleich zu Männern eher ungünstigeren Ausgangslagen weiblicher Studierender ist besonders interessant zu sehen, dass Frauen trotz einer strukturell benachteiligenden Geschlechterdifferenz den höheren Anteil beim Abschluss der Zertifikate ausmachen und nachhaltigere Studienleistungen erzielen. (vgl. Sagebiel 2004, 22). Hier wirken offensichtlich Faktoren jenseits der materiellen und zeitlichen Ressourcen. Wie Sagebiel auf der Basis der Studienevaluation feststellt, haben geschlechterdifferente Sozialisationsbedingungen nicht nur Auswirkungen auf das Studienverhalten von Frauen, das Seniorenstudium selbst bewirkt zudem Persönlichkeitsveränderungen, die letztlich das erfolgreiche Leistungsabschneiden erklären können.

Obwohl Frauen, so *Sagebiel*, in Bezug auf ihren praktischen Studienalltag offener von Studienproblemen sprechen, als ihre männlichen Studienkollegen – etwa bei der Erstellung schriftlicher Arbeiten oder der Präsentation von Studienergebnissen – entwickeln sie gleichwohl eine gewisse Leidenschaft bei der Erlangung wissenschaftlicher Bildung. Sie arbeiten sehr intensiv und offensichtlich stark motiviert, um sich fachspezifische Kompetenz und Wissen anzueignen. (vgl. Sagebiel 2004, 34) Ergebnisfördernd kann sich ebenfalls das bei den befragten Frauen festzustellende hohe Interesse an einem kommunikativen Lernen auswirken:

„Die Verbindung von Lernen/Arbeiten und Kommunikation bedeutet für die älteren studierenden Frauen keinen Widerspruch – sie legen auch im Unterschied zu Männern besonderen Wert auf Kontakte im Studium –, man könnte im Gegenteil eher davon sprechen, dass sie eine besonders kommunikative Studienatmosphäre wünschen und schaffen [...]“ (Sagebiel 2004, 35)

Zu konstatieren ist letztlich eine deutliche Persönlichkeitsentwicklung der weiblichen Seniorenstudentinnen. Diese äußert sich in einem Zuwachs an Kompetenz, Status und das damit einhergehende Selbstbewusstsein. 24,4 % der befragten Frauen geben an, in stärkerem Maße als Gesprächspartnerinnen geschätzt zu werden, 73,1 % sehen sich gesellschaftskritischer als vorher und für die Mehrheit bedeutete das Seniorenstudium die Ausprägung eines größeren Ich-Bewusstseins. Ein Drittel der Befragten sieht sich zudem bewusster in ihrer Rolle als Frau und in der Einschätzung der Geschlechterverhältnisse. (vgl. ebd. 37ff)

„Die Konzentration der älteren Frauen auf sich selber und das bewusste partielle Abstreifen ihres traditionellen Bezogenseins auf andere kann als eine Form von Emanzipation im Alter verstanden werden.“ (ebd., 39)

Die solchermaßen emanzipativen Effekte des Seniorenstudiums äußern sich nicht zuletzt darin, dass sich die weiblichen Seniorenstudierenden kritischer mit den Erwartungen an eine klassische ehrenamtliche Tätigkeit nach dem Studium auseinandersetzen – etwa, indem sie, wie bereits erwähnt, durchsetzen, dass die Verpflichtung zum Ehrenamt für AbsolventInnen des Seniorenstudiums aus den Bestimmungen des Wuppertaler Seniorenstudiums entfernt wird.

5.5 Offenes Lernangebot: „STUDIERN AB 50“ an der Universität Bielefeld

5.5.1 Konzept und Entwicklungstendenzen

Als Angebotsform eines offenen allgemeinbildenden Studienprogrammes ohne zwingenden Zertifikatsabschluss zeichnet sich das an der Universität Bielefeld entwickelte Weiterbildungsprogramm „Studieren ab 50“ dadurch aus, dass hier seit Beginn der 90er Jahre innovative Wege zu einem „Selbstgesteuerten Lernen“ eröffnet und in der Praxis des Seniorenstudium umgesetzt werden. (vgl. zum Konzept des selbstgesteuerten Lernens Kap. 2.2.4)

Das wissenschaftliche Weiterbildungsprogramm „Studieren ab 50“ wurde 1987 an der Universität Bielefeld entwickelt und wird seit 1992 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg praktiziert.

Wie andere offene und allgemeine Seniorenstudiengänge in der Bundesrepublik spricht das Studienprogramm „Studieren ab 50“ Menschen im älteren Erwachsenenalter an, die ohne den Nachweis einer Hochschulzugangsberechtigung eine individuelle wissenschaftliche Weiterbildung absolvieren möchten, sich beruflich neu orientieren oder für sich die Möglichkeit eines Vollstudiums an der Universität testen. Das Grundprinzip besteht an der Universität Bielefeld wie auch Magdeburg in der Öffnung bestehender Studienveranstaltungen für Seniorstudierende. Gleichzeitig werden Spezialveranstaltungen exklusiv für die TeilnehmerInnen des Studienganges angeboten, in denen – so die besondere Zielsetzung in Bielefeld – ausgewählte Themen interdisziplinär entwickelt und somit die Grenzen von Einzeldisziplinen aufgezeigt werden. (vgl. Malwitz-Schütte 2000b, 168)

Beginnend mit knapp 200 TeilnehmerInnen 1987 verzeichnet das Weiterbildungsprogramm bis heute einen steilen Anstieg. 1999/2000 waren 725 Seniorstudierende an der Universität Bielefeld eingeschrieben.

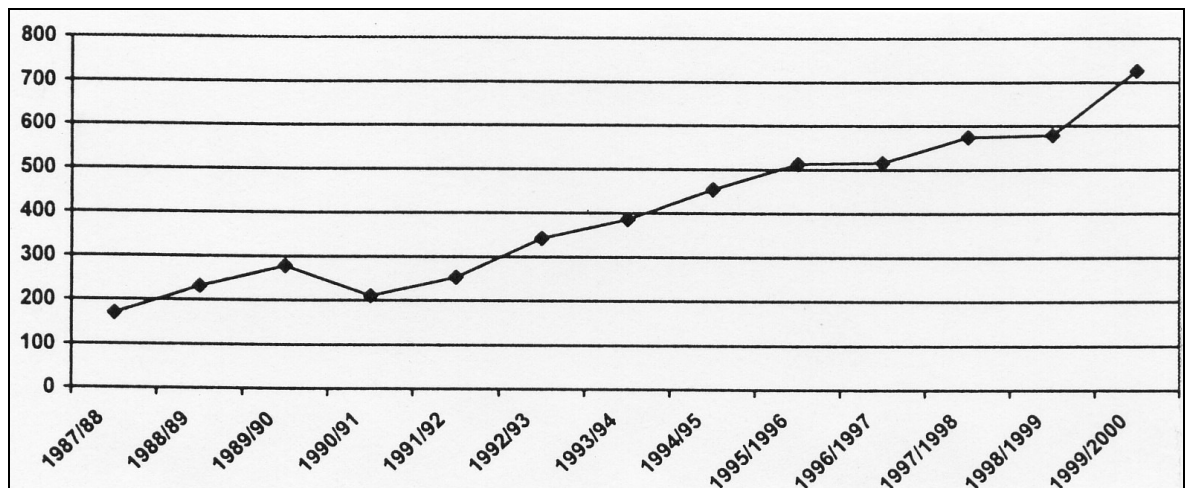


Abb. 1: TeilnehmerInnenzahlen von 1987 bis 2000 - „Studieren ab 50“ Bielefeld

Angaben nach: Malwitz-Schütte 2000b, 171

Der bundesweite Trend, wonach der Anteil männlicher Studierender erheblich ansteigt, bestätigt sich auch hier: von einem Drittel männlicher Studierender im Jahr 1987 wuchs die männliche Teilnehmerzahl im Laufe eines Jahrzehnts auf 39 % (vgl. Malwitz-Schütte 2000b, 173). Ähnlich wie im Wuppertaler Seniorenstudium sind im Vergleich zu Frauen fast doppelt soviel männliche Teilnehmer verheiratet. Beim Bildungsabschluss von Männern dominiert der Hochschulabschluss, während Frauen vorwiegend über mittlere Abschlüsse verfügen.

Interessant ist – nicht zuletzt in Bezug auf die für Seniorstudierende oft zugewiesene Eignung für ehrenamtliche Tätigkeit nach dem Studium, dass bei der (geschlechtsunabhängig erhobenen) Motivation für ein Seniorienstudium eine ehrenamtliche Tätigkeit unter den weniger bedeutsamen Motiven rangiert. Im Vordergrund stehen vielmehr individuelle kognitive Motive (eigene Bildungsinteressen, sich geistig fordern lassen), soziale wie auch intergenerationelle Motive, etwa der Wunsch nach sozialen Kontakten – insbesondere zu jüngeren Studierenden. (vgl. ebd. 183)

5.5.2 „Selbstgesteuertes Lernen“ in Arbeitsgemeinschaften

Das Bielefelder Weiterbildungsprogramm „Studieren ab 50“ sieht sich in dem besonderen Anspruch, ein Lernumfeld zu schaffen, in dem die Seniorstudierenden in Anknüpfung an ihre individuellen Interessen und ihr individuelles Vorwissen maßgeblich die Lern- und Studieninhalte selbst bestimmen und steuern. Die im Rahmen des Weiterbildungsprogramms initiierten und konzeptionell bewusst ausgebauten speziellen

thematischen Arbeitsgemeinschaften von Seniorstudierenden können – mit dem hier entwickelten hohen Grad an Selbststeuerung und Selbstorganisation – als eine höchst innovative Umsetzungsform des Konzeptes eines „Selbstgesteuerten Lernens“ gelten. (vgl. Kap. 2.2.4) Eine deutliche quantitativen Entwicklung – von zunächst 6 Arbeitsgemeinschaften im Jahre 1991 stieg die Zahl auf 11 im Jahre 2000 – geht dabei einher mit einer konzeptionellen und Bedeutungsveränderung und inhaltlichen Verbreiterung des Angebotsspektrums. Wurden die ersten Arbeitsgemeinschaften der Seniorstudierenden noch in Kooperation und Begleitung wissenschaftlicher MitarbeiterInnen angeboten, so arbeiten sie seit 1999/2000 als selbstorganisierte Studiengruppen, die von den InitiatorInnen selbst geleitet und eigenverantwortlich durch gewählte SprecherInnen vertreten werden.

Als typisches Kennzeichen für die Formen selbstgesteuerten Lernens wechselt im Zuge des hohen Grades an Autonomie und Selbstverantwortung der Studierenden auch die Rolle der Lehrenden im Lernprozess. (vgl. Malwitz-Schütte 2004, 71) Diese werden von reinen Wissensvermittlern zu Lernberatern, die von den Akteuren auf eigenen Wunsch hinzugezogen werden. *Malwitz-Schütte* beschreibt die Arbeitsgemeinschaften als kooperative Lerngruppen. Durch die sich durchziehende Arbeit in kleinen Lerngruppen erfolgt das Lernen grundsätzlich kollektiv und kooperativ und nicht individuell.

„Beim „kooperativen Lernen ändern sich die Rollenmuster zwischen Lehrenden und Lernenden, es schafft soziale und organisatorische Voraussetzungen und Bedingungen zur Aktivitätsförderung bei allen Beteiligten.“ (Malwitz-Schütte 2000a, 114)

Das Angebotsspektrum reicht von speziellen Studiengruppen zur englischen Literatur – hier werden neben dem Studium ausgewählter Kapitel der englischen Literatur auch literarische Studienreisen organisiert –, über sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaften zu Demokratieentwicklung, Wertewandel oder der deutschen Vereinigung, bis hin zur Arbeitsgemeinschaft Alternswissenschaft oder dem InternetSeniorWeb, einer Arbeitsgemeinschaft zur Nutzung des Internets für ältere Erwachsene. (vgl. ebd. 118 ff)

Konzipiert und qualifiziert als „Modell selbstbestimmten und eigenständigen Lernens“ (ebd., 139), wurde die Bezeichnung „Arbeitsgemeinschaften“ für die Studiengruppen im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50 bewusst gewählt. Formen des „selbstbestimmten“ Lernen, im Zuge dessen die Studierenden Lernziele und -inhalte selbst setzen, und Formen des „selbstgesteuertes“ Lernen, bei dem die Lernenden den Prozess des Lernens zwar selbst steuern, die Ziele aber weitgehend fremdbestimmt bleiben, werden in diesem Modell kombiniert.

In der so vorgenommenen Konkretion dessen, was „Selbstorganisation“ und „selbstgesteuert“ bedeuten soll, wird auch der von Schäffter geforderten Differenzierung beim Gebrauch des Begriffs Selbststeuerung Rechnung getragen. Schäffter plädiert dafür, verschiedene Formen und Deutungsvarianten von Selbstorganisation und Selbststeuerung zu unterscheiden und offenzuhalten – in Abhängigkeit von den Transformationsprozessen, die mit dem Lernen intendiert bzw. in Gang gesetzt werden. Dadurch kann – dies beweist nicht zuletzt das Bielefelder Modell der Arbeitsgemeinschaften - ein normativer schematischer Gebrauch des Begriffs „selbstgesteuertes Lernen“ vermieden werden. (vgl. Schäffter 1998)

5.6 Offenes Lernangebot: „STUDIEREN AB 50“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Das wissenschaftliche Weiterbildungsprogramm für ältere Erwachsene an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg blickt auf eine andere Tradition zurück, als die Seniorenstudiengänge in den alten Bundesländern. Die in Magdeburg existierenden drei Hochschulen, die Technische Universität, die Medizinische Akademie und die Pädagogische Hochschule, boten bereits seit Anfang der 80er Jahre gemeinsam mit der URANIA wissenschaftliche Veranstaltungen für ältere Menschen in den Bereichen Medizin (z.B. „Medizinischer Sonntag“ mit 350 StudienhörerInnen), technische Wissenschaften, Literatur und Philosophie an.

Mit der Zusammenlegung der drei Magdeburger Hochschulen wurde 1993 das wissenschaftliche Weiterbildungsprogramm „STUDIEREN AB 50“ initiiert. Nach einer anfänglich eher unbedeutenden Resonanz ist die jährliche TeilnehmerInnenzahl bis 2001 auf 200 Studierende angewachsen. (vgl. Freymark, 1998)

Die strukturelle Zusammensetzung der Teilnehmenden nach Alter, Ausbildung, früherem Berufsstatus, Qualifikation und Geschlecht aber auch die Motivationen für und Erwartungen an das Studium unterscheiden sich entsprechend des gesellschaftlichen und biographischen Hintergrundes erheblich von den an westdeutschen Universitäten eingeschriebenen TeilnehmerInnen.

Besonders auffallend ist zunächst der extrem hohe Anteil der Altersgruppe der 50-60-Jährigen. (vgl. Freymark, 1998) Im Unterschied zu westdeutschen Seniorenstudiengängen, in denen eher die Gruppe der 60-70-Jährigen den Hauptanteil an den Seniorstudierenden ausmachen, bildete an der Universität Magdeburg die Altersgruppe der 50-60-Jährigen mit 61 % bis 1995 die stärkste Gruppe unter den Seniorstudierenden. Darunter

waren Frauen (40 %) doppelt so stark vertreten wie Männer (21 %)(Angaben nach: Interne unveröffentlichte Untersuchung der Universität Magdeburg.) Dies erklärt sich daraus, dass der radikale Arbeitsplatzabbau in Ostdeutschland vor allem diese Altersgruppe traf – und dabei aufgrund der mit 95 % hohen Erwerbstätigkeit von Frauen beide Geschlechter. 1995 befanden sich zwei Drittel der 50-60-Jährigen in Ostdeutschland im Vorruhestand oder waren arbeitslos. Die zeitlich kurzfristigen massenhaften Entlassungen aus dem Erwerbsleben trafen die Beschäftigten unvorbereitet und waren als Verlust des bisher wichtigsten Lebensbereiches keineswegs individuell verarbeitet. Die Teilnahme an dem Weiterbildungsprogramm der Magdeburger Universität kann vor diesem Hintergrund als Impuls erklärt werden, sich über die wissenschaftliche Weiterbildung neue Berufschancen zu eröffnen.

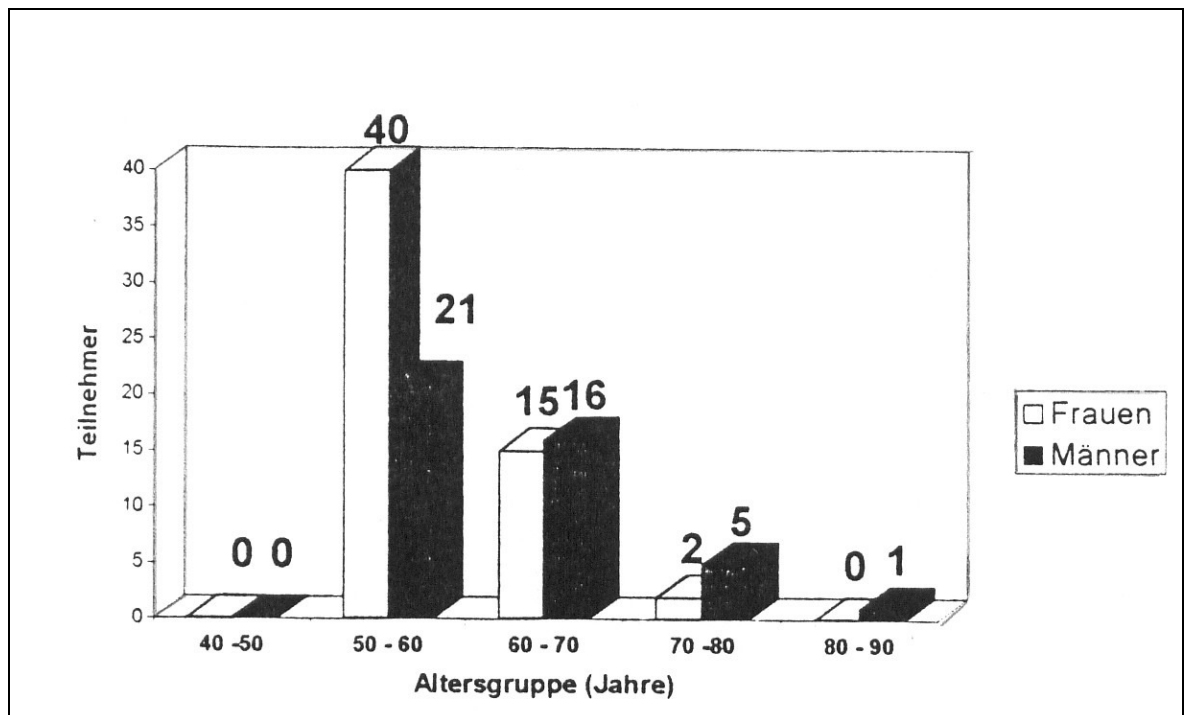


Abb. 2: TeilnehmerInnen nach Alter 1995 – Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Daten nach: Interne Untersuchung der Universität Magdeburg

In der zweiten Hälfte der 90er Jahre hat sich die Altersstruktur im Weiterbildungsprogramm weitgehend an die Situation in den alten Bundesländern angeglichen. Gleichwohl bestimmt die Hoffnung nach einem erneuten Einstieg in die Erwerbstätigkeit nach wie vor die Motive für ein Weiterbildungsstudium. (vgl. Freymark 1998)

Als weitere Besonderheit des wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramms „STUDIEREN AB 50“ in Magdeburg kann die im Unterschied zu den alten Bundesländern ausgesprochen hohe berufliche Qualifikation gelten. 90 % der Studierenden besitzen einen Hoch- oder Fachschulabschluss. Vertreten sind hier Ärzte, Ingenieure, Landwirte, Theologen Bibliothekare. Der Einstieg in das Universitätsstudium ist demnach für die Teilnehmenden nicht vorrangig darin begründet, erstmalig wissenschaftlich tätig zu werden. Vielmehr liegt dem eher ein allgemeines Interesse zugrunde, „ein Stückchen mehr teilzuhaben an der Welt“ oder eine nach wie vor bestehende Berufsorientierung nach dem Studium. Darunter wird explizit kein ehrenamtliches Engagement verstanden, sondern eine vollerwerbstätige Arbeit. (vgl. ebd.)

5.7 Offenes allgemeinbildende Studienangebot ohne zwingenden Zertifikatsabschluss

5.7.1 „Förderung von Sozialkompetenz“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Das seit 1986 bestehende wissenschaftliche Weiterbildungsangebot für ältere Erwachsene an der Universität Münster stellt in seinem Profil eine Mischung zwischen zwei Angebotsformen dar. Zum einen können ältere Studierende hier in dem offenen allgemeinbildenden Studiengang „Lernen im Alter“ ein Seniorenstudium absolvieren. Dem Bedürfnis vieler Studierender nach einem verbindlichen, strukturierten Lehrangebot und nach einem Leistungsnachweis Rechnung tragend, wurde ergänzend zu diesem Studiengang zum Wintersemester 1994/95 ein Zertifikatsstudiengang zur „Förderung von Sozialkompetenz“ mit jährlich 25 TeilnehmerInnen entwickelt. (vgl. Breloer/Kaiser 1998)

Seit dem Sommersemester 1997 wurden in diesem Rahmen 63 Zertifikate an 19 männliche und 44 weibliche Studierende erteilt. Mit 2000 Teilnehmenden jährlich gehört die Westfälische Wilhelms-Universität Münster zu den traditionsreichen und umfangreichsten Seniorstudiengängen der Bundesrepublik.

Im Sinne der intergenerationellen Ausrichtung des Studiums besuchen die Seniorstudierenden gemeinsam mit jüngeren Studierenden reguläre Lehrveranstaltungen aus allen Fachbereichen der Universität. Da das „Studium im Alter“ nicht auf ein Zertifikat zielt, können die Inhalte entsprechend des individuellen Bildungsinteresses der Teilnehmenden gestaltet werden.

Tab. 15: Universität Münster - Einschreib- und AbsolventInnenzahlen 1991-2001

Semester	Anzahl / TN		Gesamt	Zertifikat / Abschl.		Gesamt
	männl.	weibl.		Männl.	weibl.	
SS 91	259	507	766	0	0	0
WS 91/92	346	630	976	0	0	0
SS 92	316	593	909	0	0	0
WS 92/93	417	741	1158	0	0	0
SS 93	406	691	1097	0	0	0
WS 93/94	498	846	1344	0	0	0
SS 94	459	734	1193	0	0	0
WS 94/95	585	912	1497	0	0	0
SS 95	514	833	1347	0	0	0
WS 95/96	622	985	1607	0	0	0
SS 96	578	902	1480	0	0	0
WS 96/97	749	1135	1884	4	9	13
SS 97	669	1031	1700	0	0	0
WS 97/98	848	1200	2048	4	6	10
SS 98	746	1026	1772	0	0	0
WS 98/99	909	1295	2204	3	11	14
SS 99	835	1144	1979	0	0	0
WS 99/00	1015	1398	2413	3	9	12
SS 00	924	1250	2174	0	0	0
WS 00/01	1095	1441	2536	5	9	14
<u>Gesamt</u>	<u>12.790</u>	<u>19.294</u>	<u>32.084</u>	<u>19</u>	<u>44</u>	<u>63</u>

Eigene Erhebung der Autorin an der Universität Münster

Tab. 16: Universität Münster - Seniorstudierende nach Alter und Geschlecht 1991-2001

Alter/Jahre	SS 1991		SS 1995		SS 2001	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
bis 50	keine Angaben		keine Angaben		20	55
51 - 60	"	"	"	"	121	277
61 - 70	"	"	"	"	645	723
über 70	"	"	"	"	226	275
Gesamt	"	"	"	"	1012	1330

Eigene Erhebung der Autorin an der Universität Münster

5.7.2 „Forschendes Lernen“ an der Universität Ulm

Als noch recht junge Universität bietet die Universität Ulm seit 1992 ein Weiterbildungsprogramm für ältere Erwachsene an, das in seinen Schwerpunkten so genannte Jahreszeitakademien mit Projektgruppen und Arbeitskreisen „Forschendes Lernen“ verbindet.

Die auf jeweils eine Woche konzentrierten Jahreszeitakademien – Frühjahrs- und Herbstakademien – erlauben es älteren Erwachsenen, kompakte Weiterbildungsveranstaltungen unter einem speziellen Rahmenthema zu besuchen. 500 und 630 Seniorstudierende nehmen dieses Angebot Jährlich wahr. Im Zeitraum Frühjahr 1992 bis Herbst 2001 wurden 20 Jahreszeitakademien durchgeführt.

Schaubild zur Dokumentation der Themen zu Jahreszeitenakademien im Zeitraum 1992 - 2001		
<i>Frühjahrsakademie '92</i>	Das Fremde in uns und um uns herum	120 TeilnehmerInnen
<i>Herbstakademie '92</i>	Risiken des Lebens	240 TeilnehmerInnen
<i>Frühjahrsakademie '93</i>	Lebensweisen - Lebensqualitäten	340 TeilnehmerInnen
<i>Herbstakademie '93</i>	Entwicklungszeiten - Zeitentwicklungen	420 TeilnehmerInnen
<i>Frühjahrsakademie '94</i>	Zukunftsentwicklungen - Zukunftsverwicklungen	510 TeilnehmerInnen
<i>Herbstakademie '94</i>	Mensch - Gesellschaft - Technik	460 TeilnehmerInnen
<i>Frühjahrsakademie '95</i>	Gesellschaftlicher Wandel und Wandel in der Wissenschaft	570 TeilnehmerInnen
<i>Herbstakademie '95</i>	Konzepte in der Medizin: einst und jetzt, Entwicklung und Anwendung, Anspruch und Wirklichkeit	540 TeilnehmerInnen
<i>Frühjahrsakademie '96</i>	Globale Probleme der Menschheit - Bestandsaufnahme und Lösungsansätze aus dem Bereich der Wissenschaft	570 TeilnehmerInnen
<i>Herbstakademie '96</i>	Komplexe Systeme: Einfache Fragestellungen, vielschichtige Antworten	510 TeilnehmerInnen
<i>Frühjahrsakademie '97</i>	Kommunikation, Neues, Unbekanntes, Fremdes	630 TeilnehmerInnen
<i>Herbstakademie '97</i>	Technikverantwortung - Technikgestaltung	530 TeilnehmerInnen
<i>Frühjahrsakademie '98</i>	Lebensstile und Nachhaltigkeit	630 TeilnehmerInnen
<i>Herbstakademie '98</i>	Neue Biotechnologien - Fluch oder Segen	530 TeilnehmerInnen
<i>Frühjahrsakademie '99</i>	Zeit und Raum (Teil I)	560 TeilnehmerInnen
<i>Herbstakademie '99</i>	Zeit und Raum (Teil II)	520 TeilnehmerInnen
<i>Frühjahrsakademie '00</i>	Medizin wohin? Herausforderungen und Visionen	630 TeilnehmerInnen
<i>Herbstakademie '00</i>	Informationsgesellschaft wohin? Bestandsaufnahme und Perspektiven	590 TeilnehmerInnen
<i>Frühjahrsakademie '01</i>	Grenzsituationen zwischen Leben und Tod	696 TeilnehmerInnen
<i>Herbstakademie '01</i>	20 Jahreszeitakademien = 20 mal Wissen ohne Grenzen	640 TeilnehmerInnen

Abb. 3: Universität Ulm - Rahmenthemen der Jahreszeitakademien

Material der Universität Ulm

Auch hier bewegt sich das Verhältnis der weiblichen und männlichen Seniorstudierenden im Verhältnis von zwei zu einem Drittel.

Aus der thematischen Arbeit der Jahreszeitakademien entstanden zahlreiche Arbeitskreise und Projektgruppen, die in ihrem methodischen Konzept des „Forschendes Lernens“ Elemente eines selbstgesteuerten Lernens praktizieren, wie etwa durch die selbstständige Wahl des Themas oder die eigenbestimmte Strategie bei der Bearbeitung desselben. (vgl. Stadelhofer 1998)

5.7.3 Heterogene Studienangebote – Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau

Die Pädagogische Hochschule Freiburg wendet sich seit dem Sommersemester 1984 im Rahmen des Seniorenstudiums mit einer bewusst auf unterschiedliche Bedürfnisse ausgerichteten vielfältigen Angebotsstruktur an ältere Erwachsene. Spezielle Seminare und Veranstaltungen ausschließlich für Seniorstudierende, die die sozialintegrativen Vorteile des Lernens in der eigenen Bezugsgruppe berücksichtigen, stehen neben den zahlreichen für Ältere geöffneten regulären Veranstaltungen. Dieses Programm bietet ausreichende Spielräume für die flexible Handhabung durch die Seniorstudierenden. (vgl. Steinhoff/Lehmann-Rommel 1998)

Vom Sommersemester 1991 bis Wintersemester 2001 waren insgesamt 7.329 Seniorenstudierende eingeschrieben. Der Anteil der männlichen Seniorenstudenten betrug 2.001, der Anteil der weiblichen 5.328. Auch hier dominiert – wie bei fast allen übrigen Universitäten – der Anteil weiblicher Teilnehmerinnen.

Tab. 17: Universität Freiburg/i.Br. - Einschreib- und AbsolventInnenzahlen 1991–2001

Semester	Anzahl / TN		Gesamt
	männl.	weibl.	
SS 91	63	201	264
WS 91/92	80	264	344
SS 92	62	241	303
WS 92/93	82	283	365
SS 93	66	232	298
WS 93/94	91	286	377
SS 94	78	256	334
WS 94/95	95	260	355
SS 95	87	237	324
WS 95/96	101	269	370
SS 96	76	228	304
WS 96/97	135	280	415
SS 97	100	237	337
WS 97/98	125	295	420
SS 98	109	257	366
WS 98/99	138	288	426
SS 99	123	264	387
WS 99/00	136	340	476
SS 00	106	276	382
WS 00/01	148	334	482
<u>Gesamt</u>	<u>2.201</u>	<u>5.328</u>	<u>7.329</u>

Eigene Erhebung der Autorin an der Universität Freiburg /i. Br.

5.7.4 „Universität des dritten Lebensalters“ Göttingen

In Göttingen besteht seit 1995 ein Seniorenstudium. Damals schloss der Verein „Altenakademie Göttingen e.V.“, der 1994 gegründet wurde, einen Vertrag mit der Universität ab, der es älteren Erwachsenen erlauben sollte, im Rahmen eines besonderen Status und zu günstigen Gasthörer-Bedingungen an der Hochschule zu studieren. Studierende an der „Universität des 3. Lebensalters“ (UDL) in Göttingen können nur Mitglieder dieses Vereins werden. Die Göttinger „Universität des 3. Lebensalters“ verfolgt das Ziel,

- älteren Menschen die Möglichkeit zu geben, die Hochschule für die Erweiterung ihrer allgemeinen Bildung zu nutzen,
- ältere Menschen für die aktive Teilnahme am geistig-kulturellen und politisch-gesellschaftlichen Dialog auszurüsten und

- im akademischen Rahmen einen Ort der Begegnung zwischen den Generationen zu bieten.

Aus dem Lehrveranstaltungsangebot der Universität Göttingen stehen den Seniorstudierenden mehr als 100 Vorlesungen, Übungen, Seminare, Kolloquien und Exkursionen aus allen Fachbereichen offen.

Das noch „junge“ Angebot der „Universität des 3. Lebensalters“ wird seit Beginn Wintersemester 1995/96, mit 67 Teilnehmern, inzwischen von 403 Teilnehmern in Anspruch genommen. Der Anteil der männlichen Studierenden beträgt 866, der der weiblichen 1.349 Teilnehmer. In den Jahren 1996 bis 1999 betrug der männlichen Anteil der Seniorenstudenten knapp 1/3, hat sich jedoch (siehe Statistik 1), den weiblichen Teilnehmern prozentual angeglichen.

Tab. 18: Universität Göttingen - Einschreib- und AbsolventInnenzahlen 1995–2001

Semester	Anzahl / TN		Gesamt	männl. in %	weibl. in %
	männl.	weibl.			
WS 95/96	15	52	67	22,4	77,6
SS 96	8	30	38	21,1	78,9
WS 96/97	35	95	130	26,9	73,1
SS 97	38	88	126	30,2	69,8
WS 97/98	68	122	190	35,8	64,2
SS 98	70	115	185	37,8	62,2
WS 98/99	77	151	228	33,8	66,2
SS 99	81	153	234	34,6	65,4
WS 99/00	120	218	338	35,5	64,5
SS 00	100	176	276	36,2	63,8
WS 00/01	154	249	403	38,2	61,8
<u>Gesamt</u>	<u>766</u>	<u>1.449</u>	<u>2.215</u>		

Eigene Erhebung der Autorin an der Universität Göttingen

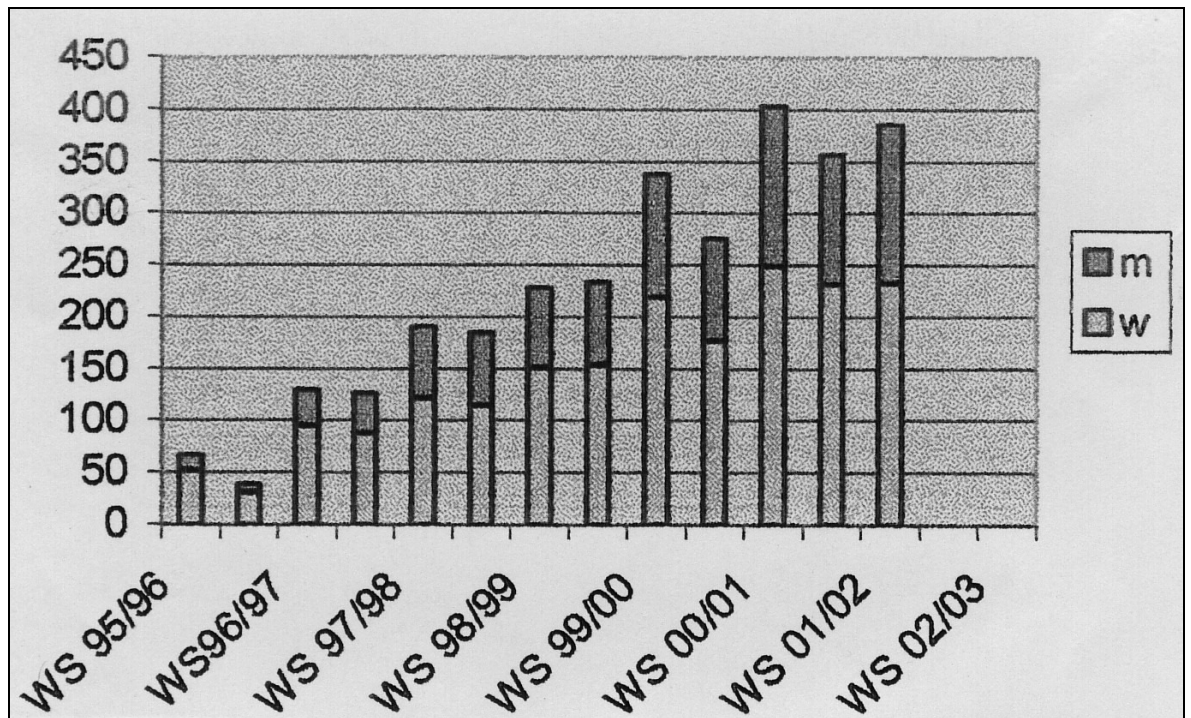


Abb. 4: Universität Göttingen - Seniorstudierende nach Geschlecht

Eigene Erhebung der Autorin an der Universität Göttingen

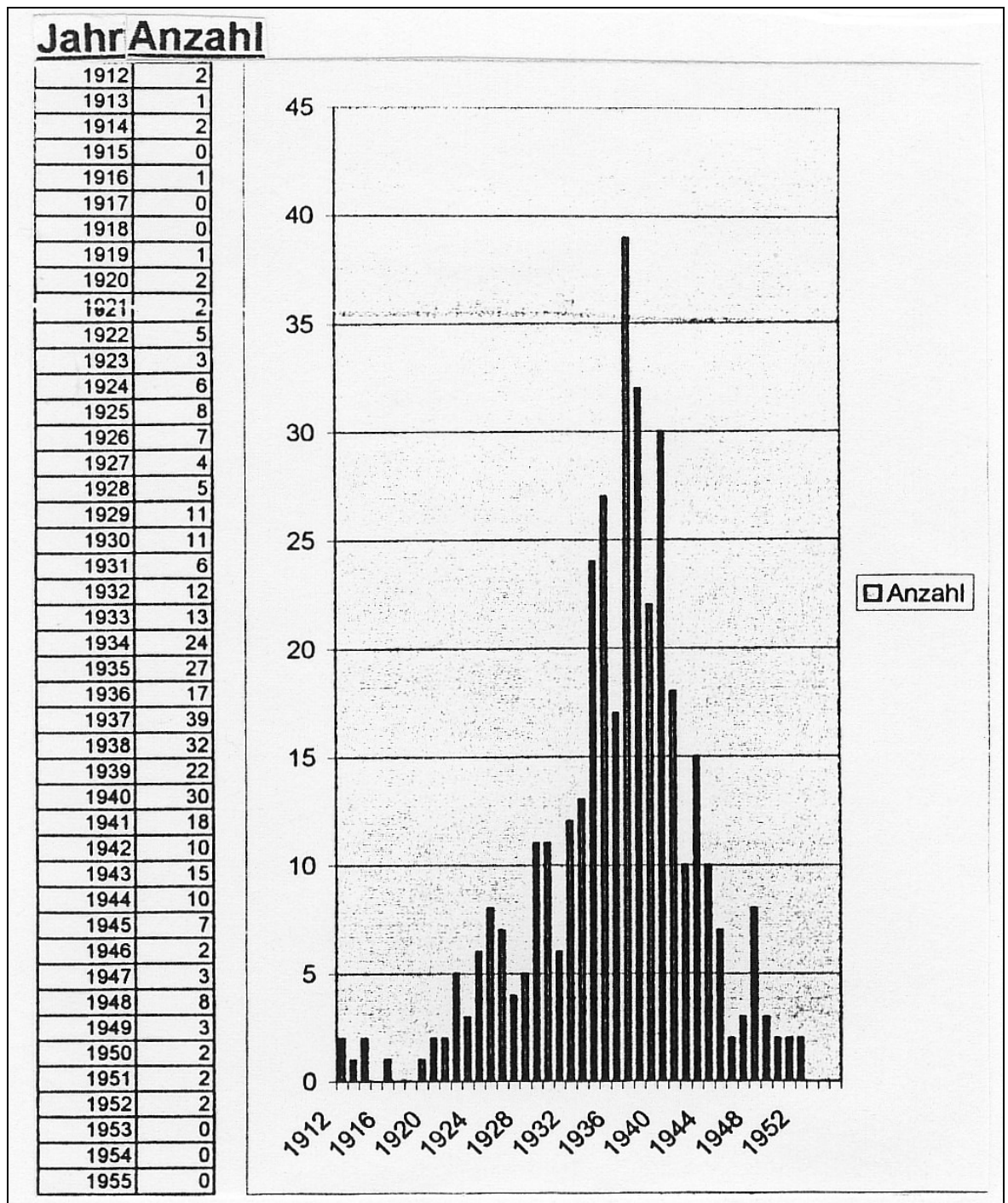


Abb. 5: Universität Göttingen - Seniorstudierende nach Alter

Eigene Erhebung der Autorin an der Universität Göttingen

5.7.5 Seniorenstudium der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Die Universität Oldenburg war eine der ersten Hochschulen in Deutschland, die der Zielgruppe der älteren Studierenden besondere Aufmerksamkeit zuwandte. Ein strukturiertes

Studienangebot für Senioren besteht seit 1986. Über das traditionelle Studienangebot hinaus spricht die Universität Oldenburg seit Jahren durch das Angebot des Studium generale und Studiums für Ältere viele Interessierte an.

In unregelmäßigen Abständen finden Seminare wie z.B. „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“, „Dynamisches Lesen“, „Erzählseminar“ und „Ökonomische Aspekte der nach-beruflichen Lebenszeit“ statt. Das Studienangebot für ältere Studierende nehmen ca. 300 bis 460 Personen in Anspruch; mehr als die Hälfte davon sind Frauen.

Vom Wintersemester 1991 bis Wintersemester 2001 partizipierten insgesamt 5.607 Studierende von diesem Angebot, davon gehörten 2.434 dem männlichen und 3.173 dem weiblichen Geschlecht an. Bis Sommersemester 1996 waren – wie an allen übrigen Universitäten – die Frauen zu 2/3 vertreten, bis Wintersemester 2001 relativierte es sich, da sich die männlichen Teilnehmer prozentual anglichen.

Tab. 19: Universität Oldenburg - Einschreib- und AbsolventInnenzahlen 1991–2001

Semester	Anzahl / TN		Gesamt
	männl.	weibl.	
SS 91	0	0	0
WS 91/92	135	224	359
SS 92	0	0	0
WS 92/93	125	206	331
SS 93	109	148	257
WS 93/94	128	192	320
SS 94	0	0	0
WS 94/95	117	144	261
SS 95	96	114	210
WS 95/96	128	180	308
SS 96	118	160	278
WS 96/97	150	188	338
SS 97	111	165	276
WS 97/98	162	204	366
SS 98	153	168	321
WS 98/99	195	235	430
SS 99	141	159	300
WS 99/00	222	240	462
SS 00	160	201	361
WS 00/01	184	245	429
Gesamt	2.234	3.173	5.607

Eigene Erhebung der Autorin an der Universität Oldenburg

Tab. 20: Universität Oldenburg - Seniorstudierende nach Alter und Geschlecht 1991-2001

Alter/Jahre	SS 1991		SS 1995		SS 2001	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
50 – 59	keine Angaben		17	28	23	46
60 – 69	"	"	32	33	78	83
70 – 79	"	"	19	14	32	20
80 u. älter	"	"	2	1	2	0
Gesamt	"	"	70	76	135	149

Eigene Erhebung der Autorin an der Universität Oldenburg

5.8 Aktuelle Tendenzen im Seniorenstudium

Sowohl in seiner quantitativen Entwicklung als auch in der hier sichtbar gewordenen Vielfalt der konzeptionell-inhaltlichen und praktischen Ausformungen spiegelt das Seniorenstudium jene Veränderungen in den Lebenslagen, dem Status und dem Selbstbild älterer Erwachsener wider, die mit dem gesellschaftsstrukturellen Wandel der älteren Erwachsenen einhergehen.

Zu konstatieren ist hier nicht nur der – parallel zum wachsenden Anteil an der Bevölkerung – kontinuierlich anwachsende Bedarf älterer Erwachsener an einer wissenschaftlichen Weiterbildung im Alter und damit eine steigende TeilnehmerInnenzahl an allen untersuchten Universitäten. Zu verzeichnen ist zudem ein zunehmend differenziertes, leistungsbezogenes und an individuellen Interessenlagen orientiertes Herangehen an das Studium. Die gewachsene Vielfalt und Spezialisierung des Angebots auch innerhalb der Seniorstudiengänge trägt demnach auch einer zunehmenden Heterogenität dieser gesellschaftlichen Gruppe und der Individualisierung ihrer Lebensstile Rechnung.

Ein sich ebenfalls im Zuge des Strukturwandels des Alters veränderndes gesellschaftliches Altersbild in Richtung des zunehmend selbstaktiven selbstbestimmten älteren Menschen bildet den Hintergrund für neue Konzepte des Lernens auch in den Seniorstudiengängen. Traditionelle Lernkonzepte, die das Verhältnis des Lehrenden und Lernenden klar strukturieren und zuordnen, stehen neben innovativen Lernkonzepten des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens, in denen die Rollen neu bestimmt werden. Die Lernenden wie auch die Lehrenden sind dabei gleichermaßen herausgefordert, ihr

Selbstverständnis neu zu definieren. Die Arbeit in Projektgruppen und Arbeitskreisen, in denen die Teilnehmenden in Themenwahl, Zielfindung und Lernstrategie selbst entscheiden, können in den hier beschrittenen methodisch-didaktischen neuen Wegen als innovative Studienformen gelten. („Selbstgesteuertes Lernen“ an der Universität Bielefeld, „Forschende Lernen“ an der Universität Ulm)

Die an einigen Universitäten zu verzeichnende Verjüngung der Seniorstudierenden erklärt sich durch das altersmäßig frühere Ausscheiden älterer Erwachsener aus dem Erwerbsleben und verweist gleichzeitig darauf, dass sich die vermeintlich klaren Strukturen des Lebensabschnitts „Alter“ auflösen. Diese Tendenz erlangt vor dem spezifischen gesellschaftlichen Hintergrund in Ostdeutschland dadurch eine besondere Ausformung. Hier nutzten in der ersten Hälfte der 90er Jahre die in einer extrem hohen Anzahl erwerbslos gewordenen Menschen ab 50 Jahren Seniorstudiengänge für einen beruflichen Neueinstieg.

Mit einem Anteil von zwei Dritteln bilden Frauen in allen Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung generell die Mehrheit der Seniorstudierenden. Ihre Studienvoraussetzungen qua Ausbildung, Berufsstatus und Qualifikation und materiellen Ressourcen spiegeln – hier bezogen auf die alten Bundesländer – das strukturell hierarchische Geschlechterverhältnis. Dass Frauen gleichwohl einen größeren Anteil bei den Zertifikatsabschlüssen belegen, deutet auf eine hohe Motivation und nicht zuletzt ein erhebliches (nachholendes) Interesse nach selbstbestimmter Lebensgestaltung im Alter hin. Dem entspricht auch, dass bei der Motivation für ein Seniorstudium unter den Frauen die ehrenamtliche Tätigkeit unter den weniger bedeutsamen Motiven rangiert. Die bewusst kritische Reflexion insbesondere der weiblichen Seniorstudierenden gesellschaftlich zugewiesenen ehrenamtlichen Fürsorge- und Pflegetätigkeiten als Ziel ihres Studiums kann vor diesem Hintergrund auch als dessen emanzipativer Effekt gedeutet werden.

Nimmt man die These vom Altern als lebenslanger Sozialisation und damit auch lebenslanger Entwicklung ernst und misst sie an dem eindeutig zu konstatierenden wachsenden Bedarf älterer Menschen an Lernen und Bildung, so werden das Seniorenstudium wie auch andere Praxisformen wissenschaftlicher Weiterbildung an Bedeutung zunehmen. Gerade angesichts der dargestellten geschlechtsgebundenen Studienvoraussetzungen von Frauen kann das Seniorenstudium hier nicht zuletzt die Funktion einen sozialen Ausgleichs im hierarchisch geordneten Geschlechterverhältnis erfüllen.

6 Das Seniorenstudium in der Selbstwahrnehmung weiblicher Seniorstudierender - Interviewergebnisse

6.1 Situation der interviewten Frauen vor Studiumsbeginn

Um zu verstehen, in welchen Bedeutungen die befragten Frauen ihr Seniorenstudium sehen, war es wichtig, den jeweiligen biographischen Erlebnis- und Erfahrungshintergrund vor dem Schritt zum Seniorenstudium zu beleuchten. Hierzu gehört der berufliche Werdegang, die familiäre Situation, das eigene Selbstverständnis als Frau. Die für die Zeit vor Studienbeginn erhobenen Daten bezogen sich auf die Bereiche Schulbildung, Beruf, Familie und Weiterbildung, um Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, welche Vorbedingungen und Ausgangssituationen maßgeblich motivierend waren, die Frauen in weiterbildende Studiengänge zu führen.

6.1.1 Biographischer Hintergrund und Schulbildung

Alle zehn interviewten Frauen wurden in die gehobene bürgerliche Mittelschicht hineingeboren (Anlage 6, Tabelle 1). Das Ereignis des Zweiten Weltkrieges sowie die Nachkriegsjahre beeinflussten ihre Kindheit und Schulbildung sehr stark, da sie vor Kriegsbeginn und während des Krieges geboren wurden. Ihre Mütter waren zum Teil „Alleinerziehende“, ihre Väter waren ausschließlich als Soldaten im Krieg,

„Meinen Vater habe ich nie kennen gelernt, ich bin wohl während eines Fronturlaubs gezeugt worden“ (E, alte Bundesländer = a. B.),

kehrten krank aus Kriegsgefangenschaft zurück,

„...mein Vater war im Krieg erblindet“ (A, a.B.),

bzw. waren interniert oder vermisst:

„Als Bezirksrichter bestand natürlich die Gefahr, dass er zum Tode verurteilt wurde. Über 10 Jahre wussten wir nichts von ihm“ (A, neue Bundesländer = n.B.).

Fünf der Frauen stammen aus Flüchtlingsfamilien, die alles verloren hatten und sich erst wieder eine finanzielle Basis erarbeiten mussten (C, a.B., A,B,C,D, n.B.).

Alle zehn Frauen hatten in der Zeit von 1940 bis 1945 kein intaktes Familienleben, da sie entweder evakuiert oder auf der Flucht waren, was enormen Schulausfall zur Folge hatte. Bedingt dadurch war für zwei der Interviewten nur ein Hauptschulabschluss möglich (D, a.B., B, n.B.), allerdings bestand - durch andere Schulformen in den neuen Bundesländern und spezielle Förderung - die Möglichkeit, nach acht Jahren Grundschule durch eine besondere Zulassungsprüfung einen Mittelschulabschluss zu erlangen, wodurch B aus den n.B. mit zu den fünf der befragten Frauen zählte, die einen Schulabschluss der mittleren Reife aufwiesen (B,C,E, a.B., B,C, n.B.).

Für vier führte der erste Bildungsweg zum Abitur (A, a.B., A,D,E, n.B.).

Eine besondere schulische und berufliche Förderung der Interviewten im Kindesalter resultierte z.T. aus ihrer familialen Situation, sie waren entweder Einzelkinder,

„...ich war ein Einzelkind, ich hätte so gerne Geschwister gehabt“ (A, n.B.),

oder sie waren die Lieblingstöchter der Väter:

„Ich war seine Lieblingstochter, weil ich schon sehr früh so mitteilungsfreudig war“ (A, a.B.),

ein anderer Ausspruch lautete:

„Ich war Vaters Lieblingstochter, für jede ‚Auszeichnung‘ in der Schule hatte er eine Überraschung für mich“ (D, a.B.).

Es achteten jedoch auch die Mütter darauf, dass ihre Töchter eine bessere Ausbildung erhielten, als ihnen selbst zuteil wurde, so erwähnt E, n.B.,

„Meine Mutter war sehr intelligent, sie setzte es durch, dass wir zwei Mädchen auch studieren durften.“

Die Mutter einer anderen Interviewten, ebenfalls „Alleinerziehende“, da ihr Mann vermisst war, stellt ihre eigenen Wünsche vollkommen zurück, um ihren beiden Töchtern eine gehobenen Schulbildung zu ermöglichen:

„Mutter war sehr intelligent, sie hat uns beide, meine fünf Jahre ältere Schwester und mich zur Mädchenrealschule geschickt, damit wir etwas lernen sollten und nicht unbedingt schon mit 14 Jahren mit Geld nach Hause kamen“ (E, a.B.).

Auch C, n.B. hob hervor, meine Mutter sagte immer:

„Uns kann alles genommen werden, nur nicht unsere Bildung!“

Bei einer anderen sorgten die Großeltern (beide Akademiker) für eine gute Schulbildung ihres Enkelkindes.

6.1.2 Beruflicher Werdegang

Alle interviewten Frauen erhielten eine fundierte Berufsausbildung; fünf der Interviewten konnten ein universitäres Studium abschließen, (A, a.B., A,C,D,E n.B.). Zwei gelangten durch die Fachschule (B, a.B., B, n. B.) zu einem akademischen Abschluss und drei erreichten durch kaufmännische Lehre und Berufsschule einen Beruf, der auch bis zur Eheschließung ausgeübt wurde.

Die Ehemänner befanden sich bei Eheschließung durchgehend in gehobenen Positionen: sie sind Diplom Ingenieur (4), Diplom Pädagoge (1), Diplom Landwirt (1), Großkaufmann (2), Bauingenieur (1), (vgl. Anlage 6, Tabelle 1).

Die traditionelle bürgerliche Geschlechtervorstellung, nach der den Frauen vor allem der Raum der Familie zugewiesen wird, hatte in den jugendlichen Köpfen der Interviewten bereits seine prägende Kraft verloren. Sie meldeten z. T. anspruchsvolle, breit gefächerte Berufswünsche an, die teilweise nur über ein Abitur zu erreichen waren. Diese frühen Berufswünsche waren: Lehrerin (A,C, a.B., A,C,E, n.B.), Ärztin (B,D, n. B.), Krankenschwester bzw. Arzthelferin (B, a.B.), Journalistin D, a.B., sowie leitende Positionen in kaufmännischen Berufen (E, a.B.).

Inwieweit diese Berufswünsche durch die Familie geprägt wurden, lässt sich an einigen Aussagen erkennen.

Der Vater von A, a.B. äußerte schon sehr früh in ihrer Kindheit:

„Werde Du doch Lehrerin, dann hast Du bis an Dein Lebensende ausgesorgt!“

Eine andere, die ihren Berufswunsch nicht realisieren durfte, erzählte:

„Ich wäre gerne Krankenschwester geworden, das erlaubte mein Vater nicht. Ich sollte unbedingt das Abitur machen und dann Lehrerin werden“ (B, a.B.).

Bei A, n.B. bestimmte der Vater, was sie studieren durfte:

„Aber mein Vater war selber Jurist und war sehr dagegen, dass eine Frau Jura studieren wollte.“ (A, n.B.).

Noch heute bedauert eine der Interviewten, dass ihr eine akademische Schulbildung von der Mutter mit folgender Aussage verwehrt wurde:

„Deinem Bruder gehört die bessere Ausbildung – er ist der Jüngere, er ist viel klüger, und da er einmal der Ernährer einer Familie wird, also braucht er das. Du bist ja nur ein Mädchen und die mittlere Laufbahn ist schon genug.“ (B, n.B.).

Es konnte aber auch der Beruf der Mutter ein Vorbild sein, wie z.B. (E, n.B.) äußerte:

„Sie hatte auch einen Beruf erlernt, sie war Geflügelzüchterin und hatte auch den Meisterbrief gemacht.“

Das mütterliche Vorbild, eine gesicherte Ernährungslage, sowie die Verbundenheit mit der Natur, waren hier die Grundlage zum Studium der Agrarwissenschaft, das mit dem Diplom abgeschlossen wurde.

Alle Frauen des Samples in den alten Bundesländern arbeiteten über die Heirat hinweg, mindestens bis zur Geburt des ersten Kindes (A,B,C,E,) 2 bis 6 Jahre und gaben nach der Geburt ihre Berufstätigkeit auf Wunsch des Ehepartners auf. Sie folgten damit dem in der Zeit 50–60er Jahre gängigen Verlaufsmuster und fügten sich dem gesellschaftlichen Druck. Oft fiel es ihnen schwer, wie nachstehend geäußert:

„Ziemlich zu Beginn meiner Ehe musste ich meinen Beruf als Lehrerin aufgeben. Das fiel mir wahnsinnig schwer. Es war in den Jahren nicht üblich, dass eine Ehefrau berufstätig war. Ich war also nur noch Mutter und Ehefrau“ (A, a.B.).

Eine andere betonte,

„...ich musste mich zuerst – ganz für mich – innerlich darauf einstellen, nicht mehr zu arbeiten, sondern zu Hause zu bleiben. Mein Mann wollte das auch gerne“ (C, a.B.).

In den neuen Bundesländern war die Situation anders. Die Frauen bekamen durchgängig ein Jahr nach der Eheschließung ihr erstes Kind und kehrten – da in der früheren DDR ab 1964 Babykrippen vorhanden waren - nach dem Babyjahr sofort wieder in ihren Beruf zurück, auch hauptsächlich – wie sie betonten - um den ideologischen Anforderungen zu

genügen. In diesem Zusammenhang schließe ich mich den Ausführungen von *Schütze* an: „Während in der Bundesrepublik die Politik alles daran setzte, die ‘Hausfrauenehe’ zu fördern, erwartete man in der DDR, dass die Frauen erwerbstätig sein sollten. Es ist zwar richtig, dass weibliche Erwerbstätigkeit aus ökonomischen Gründen notwendig war, gleichwohl sollte man nicht vergessen, dass die DDR sich auch in der Tradition *August Bebels* und *Clara Zetkins* sah, die die Erwerbstätigkeit der Frau als Voraussetzung ihrer Befreiung aus der Abhängigkeit vom Mann ansahen“ (Schütze 2000, 30).

6.1.3 Familienorientierung und Handlungsräume

In allen Interviews hoben die Frauen hervor, dass sie - unabhängig von sozialer, gesellschaftlicher und politischer Sicht - nach der Geburt des ersten Kindes in der Ehefrau- und Mutterrolle „zufrieden und glücklich“ waren. Es wurde in ihren Aussagen klar erkennbar, dass es ihnen wichtig war, für ihre Kinder Zeit zu haben. Im Anschluss an eigene Kindheitserfahrungen aus der Kriegs- oder Nachkriegszeit mit einer viel beschäftigten Mutter, die wenig Zeit für ihre Kinder hatte, war es den Frauen wichtig, dass sie als Mütter für ihre kleinen Kinder verfügbar waren. Wie überzeugend die Erziehungsarbeit nach der Geburt des Kindes übernommen wurde, begründeten die Frauen wie folgt:

„Ich habe dann natürlich meinen Beruf aufgegeben, um total meiner Mutterrolle gerecht zu werden. Ich blieb vier Jahre zu Hause und habe auch mit Freuden erlebt, wie unsere Tochter heranwuchs (C, a.B.).

Auch B, a.B. musste sich dem gesellschaftliche Druck fügen:

„Kurz vor der Geburt des Sohnes habe ich dann aufgehört zu arbeiten, mein Mann wünschte es, und mich später um die Erziehung unseres Kindes gekümmert“ (B, a.B.).

In den alten wie auch in den neuen Bundesländern entsprachen einige Mütter der interviewten Frauen bereits dem modernen Frauenbild der heutigen Zeit, da sie in den Kriegs- und Nachkriegsjahren Erwerbs- und Familienarbeit gleichzeitig übernehmen mussten. Erstaunlich ist, dass sich die befragten Frauen als junge Mütter wieder dem traditionellen Rollenbild zuwandten, nicht nur in den alten Bundesländern, wo „eine Mutter zu ihrem Kind ins Haus“ gehörte, sondern auch in den neuen Bundesländern, als noch keine Babykrippen zur Verfügung standen:

„Es wurde dann 1961 unser erster Sohn geboren, da habe ich erst einmal aufgehört zu arbeiten“ (E, n.B.).

„Als unser Ältester geboren wurde, na, das waren damals ja auch noch ungünstigere Verhältnisse... bin ich dann eine zeitlang zu Hause geblieben“ (A, n.B.).

Nicht das Leitbild der modernen berufstätigen Mutter wurde bei den jungen Ehefrauen wirksam, sondern das Negativbild der eigenen berufstätigen Mutter, wobei zu bemerken ist, dass vier der interviewten Frauen von Großmüttern bzw. anderen Verwandten in der Kriegs- und Nachkriegszeit betreut wurden. So wurden nach der Geburt des ersten Kindes bei allen neun der interviewten Ehefrauen zunächst Wunschträume für eine eigene Weiterentwicklung zurückgestellt.

Über die erhobenen Daten wurde ersichtlich, wie sich die normativen Vorstellungen der Frauenrolle in der Nachkriegszeit veränderten. Die Zwänge des Zweiten Weltkrieges hatten die Mütter der befragten Frauen, der Not gehorchend, in die Rüstungs- und Erwerbsarbeit integriert. Bei den Töchtern erhielt die Erwerbsarbeit auch einen hohen Stellenwert, der sich in den anspruchsvollen Berufswünschen äußerte. Doch wurden in den Nachkriegsjahren die traditionellen Orientierungen wieder hergestellt, die nach der Geburt des ersten Kindes in einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung mündeten. Obwohl sie die von ihnen abverlangte Rolleneinengung beklagten, fanden sie nicht die Kraft, sich daraus zu befreien.

In den Interviews kam immer wieder zum Ausdruck, dass Ehemänner, Eltern und der gesellschaftliche Druck in den 50er und 60er Jahren den jungen Ehefrauen keine anderen Lebensformen erlaubten; auch waren die Frauen noch zu stark in den tradierten Rollenmustern verhaftet, wie *Schütze* sie beschreibt: „Dem Mann kommt die rationale Weltsicht, die Anpassungsfunktion an die Außenwelt, nach *Parsons* die instrumentelle Funktion zu. Der Frau kommt die expressive Funktion zu, an ihr ist es, Zuwendung, Zärtlichkeit und Wärme zu spenden und die Familie vor den Übergriffen der Versachlichungsprozesse zu bewahren“ (Schütze 1988, 119).

Alle Frauen des Samples beschrieben sich als stark familienorientiert, nur eine der interviewten Frauen startete eine steile Karriere (D, a.B.), nachdem ihr Verlobter im Krieg gefallen war.

Bei allen Frauen war der Kinderwunsch vorrangig, wobei auffällig ist, dass die Frauen in den neuen Bundesländern bereits in dem ersten Ehejahr ihren Kinderwunsch realisierten. Eine Ausnahme bildete C, n.B., die den Sohn im dritten und ihre Tochter im 6. Ehejahr

adoptierte, nachdem sich eigene Kinderwünsche nicht erfüllten. Wie ausgeprägt auch hier der Kinderwunsch war, zeigte sich in ihrer Aussage:

„...da wir der Meinung waren, Lehrer ohne Kinder, das ist nichts, so adoptierten wir zwei Kinder“ (C, n.B.).

Eine Beeinflussung von Familienplanung und Karrierewünschen durch die differenzierenden gesellschaftlichen Systeme und Ideologien der alten und neuen Bundesländer (früher Westdeutschland und DDR), kann nicht ausgeschlossen werden, ist jedoch nicht Aufgabe dieser Studie.

Während in den alten Bundesländern die Frauen reproduktiv die Karrieren ihrer Männer unterstützten, die nach westlich, demokratischem Vorbild geprägt waren, mussten in den neuen Bundesländern die Frauen eine Tätigkeit im Kollektiv nach sozialistisch, kommunistischem Vorbild akzeptieren.

Das traditionelle Familienbild mit der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung war fester Bestandteil der Frauen in den alten Bundesländern: Die Frau war für das Haus und der Mann für den Unterhalt zuständig, was in den folgenden Aussagen der Frauen dokumentiert wurde:

„Ja, ich habe dem damaligen Frauenbild genügt, das herrschte. Es wurde in der damaligen Zeit von uns Frauen und Müttern erwartet, dass man sich um Haus, Garten, Ehemann, Kinder und um gesellschaftliche Verpflichtungen kümmerte. Ich habe auch ganz einfach das Rollenbild meiner Mutter übernommen“ (B, a.B.).

Eine andere, die in eine vermögende Unternehmerfamilie „eingeheiratet“ hatte, beschrieb ihre damalige Situation wie folgt:

„Mein Mann stammte aus einer sehr angesehenen Bauunternehmer-Familie ... so ein angesehener Geschäftshaushalt und dann eine berufstätige Lehrerin, das ging nicht!“ (A, a. B.).

Die Aussage von D, a.B., die als Geschäftsführerin eines großen Industrieunternehmens viel auf Kongressen und Fachtagungen war, unterstrich das traditionelle Rollenbild der 50-60iger Jahre in den alten Bundesländern:

„In der damaligen Zeit - das fiel mir oft auf – waren sehr wenige Führungspositionen von Frauen besetzt. Die Frauen waren höchstens zu 3-5% vertreten, bzw. als schmückende Dekoration für ihre Männer“ (D, a.B.).

Anders verhielt es in der früheren DDR, wo Ehefrauen und Müttern zwar durch vorhandene Babykrippen und Kindergartenplätzen bessere Karrierechancen eingeräumt wurden, die interviewten Frauen jedoch kollektiv verplant waren, was folgende Aussage hervorhebt:

„...in der DDR war das ja nicht so üblich, dass man sich seinen eigenen Arbeitsplatz suchte, man war ja da ‘berufsgelenkt’, das hatte positive und negative Auswirkungen, da wurden die Absolventinnen irgendwo hingeschickt, wo sie nicht so gern hin wollten, sondern wo sie benötigt wurden“ (E, n.B.).

Oft führte die Verbindung von Beruf und Familie auch zu einer Überforderung der Frauen, was nachfolgende Aussage bekräftigt:

„Es kam dann noch hinzu, dass ich meine Eltern pflegen musste, jedoch auch meine Schwiegereltern, mein Mann war ja Einzelkind und ich musste das alles so nebenher machen, neben der anstrengenden Arbeit im Labor. Ich habe sehr unter diesen starken Überforderungen gelitten, habe dann so einen Tremor bekommeneigenen Interessen konnte ich überhaupt nicht nachgehen“ (B, n.B.).

Inwiefern sich die Frauen in den neuen Bundesländern Freiräume für ihre persönliche Entwicklung verschafften, kann hier nicht untersucht werden. Es muss jedoch festgestellt werden, dass den Frauen ein Babyjahr staatlich zugebilligt wurde, was für sie bei der Familienplanung einen hohen Stellenwert hatte. Auffällig ist, dass die Frauen in den neuen Bundesländern zwei, drei und 4 Kinder zur Welt brachten, im Gegensatz zu den Frauen der alten Bundesländer, die ein, höchstens zwei, in einem Einzelfall (die Familie lebte im Ausland), drei Kinder haben.

Allerdings bildet die Interviewte D, n.B. eine Ausnahme, deren Ehe kurz nach der Geburt ihres Kindes geschieden wurde. Deutlich wurde in den Interviews, dass die „Geschlechterideologie“ während der aktiven Familienphase speziell das Handeln der Frauen in den alten Bundesländern bestimmte, was auch *Schütze* hervorhob: „Nicht minder zwingend als die Mutterpflichten waren die der Gattin, die die Karriereambitionen des Gatten in Ausübung von Repräsentationspflichten zu fördern hatte“ (Schütze 1988, 125). Sie folgten dem traditionellen Familienbild stärker als die Frauen in den neuen Bundesländern.

Jedoch waren auch dort die Frauen – wenn sie einen doppelten Lebensentwurf mit einer Berufs- und Familienorientierung lebten – überwiegend für familiäre Aufgaben zuständig.

Die Familienorientierung aller zehn Frauen war sehr ausgeprägt: Reproduktive Unterstützung des Ehepartners, Berufstätigkeit, Kindererziehung, Pflege von nahen Familienangehörigen, kollektive politische Tätigkeiten und vieles andere mehr verlangten von den Frauen der alten und neuen Bundesländer immer wieder eine hohe Flexibilität und führten dazu, dass eigene Ansprüche in dieser Lebensphase zurückgestellt wurden. Hier ist der Begriff von 'Doppelter Vergesellschaftung' zutreffend, wie er von *Sagebiel* (unter Bezugnahme von Becker-Schmidt 1994) Verwendung findet, der hervorhebt, „...dass Frauen einerseits im kapitalistischen (bzw. kommunistischen) Arbeitsmarktprozess integriert sind, andererseits in der Privatsphäre in patriarchalischen Verhältnissen leben, also doppelt entfremdet oder unterdrückt sind“ (Sagebiel 1998, 202).

6.2 Aktuelle Lebenssituation

Alle zehn interviewten Frauen befanden sich – ob bewusst oder unbewusst auf der **Suche** nach einem neuen Lebensinhalt, was in den alten Bundesländern z.T. auf ein „empty-nest“-Syndrom, die Pensionierung, Verlust des Lebenspartners, Selbstfindungs-Prozesse, in den neuen Bundesländern durch plötzliche Arbeitslosigkeit und Frühverrentung, bedingt durch die Wiedervereinigung, zurückzuführen war. So schilderte E, a.B.:

„Nur – je älter die Kinder wurden – um so weniger hatte ich auch zu tun. Die Älteren studierten und waren schon aus dem Haus und der Jüngste machte gerade sein Abitur. Da war es nur eine Frage der Zeit, dass auch er bald weggeht“ (E, a.B.).

Die Pensionierung war auch ein Grund der Neuorientierung, wie A, a.B. berichtete:

„Ich wurde dann im Jahre 1987 mit 63 Jahre aus dem Schuldienst entlassen. Da war ich ja so traurig, ich wäre am liebsten immer noch weiter im Schuldienst tätig gewesen Ich dachte, so was machst du jetzt? Ich musste doch irgend etwas weiter machen“ (A, a. B.).

Eine der anderen Frauen begriff den Auszug der Kinder als Chance für einen gewonnenen Freiraum, der ihr die Möglichkeit einer eigenen Weiterentwicklung bot.

„Ich hatte immer den Wunsch, du musst noch irgend etwas für dich tun, bildungsmäßig gesehen“ (C, a.B.).

Auch von anderen der interviewten Frauen wurde festgestellt, dass sie während der „Verhaftung“ in ihrer Ehefrau- und Mutterrolle ein ´ungeheures Bedürfnis an Weiterbildung entwickelten` und nur auf eine Gelegenheit der „Befriedigung ihrer Wünsche“ warteten.

Anders verhielt es sich bei den interviewten Frauen aus den neuen Bundesländern. Für alle stellte die Wiedervereinigung einen gravierenden Einbruch in ihr bisheriges Leben dar, der - je nach Persönlichkeitsstruktur - für einige zur Bewältigung und damit zu Wachstum und Entfaltung (vgl. Schäffter 1998, 161-163), bei anderen zum psychischen Einbruch führte. Alle Frauen verloren ihren Arbeitsplatz, bzw. wurden vorzeitig in den Ruhestand geschickt, was nicht nur große Probleme für sie selbst, sondern auch für den Lebenspartner mit sich brachte:

„Wir waren jeweils die Ältesten in unserem Kollegenkreis. Wir haben dann das Altersruhegeld beantragt, ohne dass wir genau wussten, welche – beinahe unzumutbaren – Probleme auf uns zukamen, denn wir fanden uns sehr oft im Arbeitsamt wieder. Das war sehr diskriminierend für uns, denn als DDR-Bürger war uns das gar nicht bekannt. Besonders mein Mann, der erst 55 Jahre alt war, fiel in das sogenannte ominöse schwarze Loch und hatte schwere psychische Probleme, um mit diesem Zustand fertig zu werden“ (C, n.B.).

Eine der jüngeren Interviewten erzählte, wie sie versuchte, diese Situation zu bewältigen:

„Ich hatte mir schon in der letzten Zeit vorgenommen, also...du lässt dich nicht hängen, irgendetwas musst du unternehmen. Ich war 55 Jahre alt und hatte insofern Glück, dass ich zwar arbeitslos war, also nicht direkt im Sinne ´arbeitslos`, da war eine Regelung geschaffen, das sogenannte Arbeitsübergangsgeld, auf das ich Anspruch hatte“ (E, n.B.).

Sie absolvierte mit Erfolg eine Ausbildung im Fernstudium, was sie als sehr enttäuschend empfand, da die Kontakte zu den Lehrenden und den Mitstudierenden fehlten. Ihre Enttäuschung drückte sie mit folgenden Worten aus:

„Das war nichts für mich; denn ich hatte ja auch keine Vergleichsmöglichkeiten. Ich nannte mich zwar dann Beratungsstellenleiter vom Berliner Lohnsteuerhilfe-Verein und wurde auf die Menschheit losgelassen. Das kam mir dann alles so suspekt vor“ (E, n.B.).

Wie sehr manche der Interviewten durch die Wiedervereinigung litten, wird z.B. in folgenden Schilderungen deutlich:

„Ich bin dann in ein tiefes, tiefes Loch gefallen, weil ich ja so vieles gemacht hatte, ich habe ja manchmal bis zu 12 Stunden gearbeitet. Als das alles wegfiel, wusste ich plötzlich nicht mehr, was ich mit meiner Zeit anfangen sollte“ (C, n.B.).

Noch problematischer war der Einbruch durch die Wiedervereinigung für eine andere Interviewte:

„Ja, also dieser totale Zusammenbruch, der war im Jahre 1989. Ich war sehr lange in der geschlossenen Psychiatrie und was das bedeutet...das kann ich gar nicht so im einzelnen erzählen, weil das der Tiefpunkt meines Lebens war“ (B, n.B.).

Nach diesen gravierenden Einschnitten in ihr Leben versuchten die Frauen wieder Anschluss an die Außenwelt zu erhalten und sich gesellschaftlich neu zu integrieren. Die starke Bildungsorientierung der 10 befragten Frauen ist auffällig – wie in den Interviews geäußert wurde - war jede von ihnen auf der Suche nach geistiger Befriedigung. Lernen wurde für sie auch während der aktiven Familien- und Berufsphase zu einer bevorzugten Nebenbeschäftigung, sie besuchten Kurse in kommunalen, kirchlichen, gewerkschaftlichen und politischen Bildungseinrichtungen. Doch zeigten sich neben Lernerfolgen auch Unzufriedenheiten über die Erfolge der Bildungsbemühungen. Was war der Grund ihrer „Unzufriedenheit“, was suchten die Frauen, was führte sie in die Universitäten?

Dieser Frage versuchte auch *Sagebiel* nachzugehen: „Ist es Teil einer Überlebensstrategie in einer altenfeindlichen Umwelt? Sind sie Avantgardistinnen des Strukturwandels“ (Sagebiel/Arnold 1998, 196).

6.2.1 Einstieg in das Seniorenstudium

Die Möglichkeit ein Seniorenstudium aufzunehmen, was erst mit Öffnung der Universitäten für Erwachsene verbunden war, stellte für ältere Frauen von Beginn an eine besondere Attraktivität dar, was sich in den Einschreib- und Studienzahlen (siehe Kapitel 5) ablesen lässt. Auf diese Tatsache weist auch *Sagebiel* hin: „Bis heute nehmen die Frauen unter den Seniorenstudierenden zahlenmäßig einen beachtlichen Platz ein (...) und zeigen damit ein bildungsaktives wissenschaftsorientiertes Verhalten, das dem gängigen negativen Bild von der älteren Frau widerspricht“ (Sagebiel/Arnold 1998, 195).

Die Interviewten ergriffen voller „Begeisterung“ diese Möglichkeit der Weiterbildung und Weiterentwicklung. Nachdem ihre Situation vor Beginn des Studiums ausführlich erörtert

wurde, kann nun ihr Weg in die Universität und die Gründe für die Annahme wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote anhand der erhobenen Daten vorgestellt werden.

Die ersten Informationen und Hinweise für einen Einstieg in die weiterbildenden Studiengänge lieferten den Interviewten Aushänge, Zeitungsberichte und die Empfehlungen von bereits studierenden Freundinnen.

So betonte A, a.B., dass es für sie ein besonderes Glück darstellte, dass sich im Herbst 1987, als sie aus dem Schuldienst entlassen wurde, die Universität Wuppertal für das Seniorenstudium öffnete. Durch einen Zufall fand sie diese Information in einem Aushang der Stadtbücherei, sie schilderte:

„Ich war eine der ersten Alten, die sich auf den Weg zur Universität bewegte... . Ich war glücklich, endlich wieder weiter lernen zu können, weil ich dies ja mein ganzes Leben lang auch getan habe“ (A, a.B.).

Zwei der interviewten Frauen in den alten Bundesländern wurden durch Zeitungsberichte auf das Seniorenstudium aufmerksam. Eine andere suchte nach ihrem Eintritt in das Rentenalter, ganz gezielt nach neuen Möglichkeiten, da sie sich die Bildung zukommen lassen wollte, die sie sich schon immer wünschte, so berichtete sie:

„Ich habe mich kundig gemacht, d.h. zuerst einmal Informationen eingeholt. Wenn man sich dafür interessiert, bekommt man die auch. Ich habe mich im Bildungsministerium, jedoch auch bei uns in Düsseldorf im Abendgymnasium kundig gemacht“ (E, a.B.).

Eine andere der Frauen wurde durch eine Initiative ihrer Tageszeitung auf das Seniorenstudium aufmerksam:

„Seiner Zeit, also 1990, wurde hier von unserer Tageszeitung eine Busfahrt zur Uni Wuppertal durchgeführt, an der eine gute Bekannte und ich teilnahmen. Man zeigte uns vieles und machte uns auch mit der Leiterin des Seniorenstudiums bekannt. Meine Bekannte und ich blieben an diesem Nachmittag auch direkt da“ (D, a.B.).

Eine der interviewten Frauen wurde durch eine Freundin, mit der sie früher zusammen eine Therapeutenausbildung absolvierte und die bereits am Seniorenstudium partizipierte, regelrecht zu dieser Studienform gedrängt.

„Sobald ich meine Zulassung zur Therapeutin in den Händen hielt, forderte meine Freundin mich auf, nun das Seniorenstudium zu beginnen. Sie argumentierte, dass ich das schon für sie tun müsse aufgrund der vielen Vorarbeit, die sie geleistet habe“ (B, a.B.).

Alle fünf interviewten Frauen aus den neuen Bundesländern erfuhren aus der Zeitung, dass die Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg mit der Gründung des Weiterbildungszentrums 1990 die Möglichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene geschaffen hatte. Seit dem Sommersemester 1992 entstand daraus „Studieren ab 50“. Das stellte für die Frauen die ideale Form der Weiterbildung dar, auf die sie gewartet hatten, wie das auch nachfolgend zum Ausdruck kommt:

„Ja...und dann kam da noch die Nachricht, dass hier ein Seniorenstudium...ich habe es aus der Zeitung erfahren...eröffnet wird und da habe ich mir gedacht,...na, ja, dafür kannst du dich ja mal interessieren. Hier an der Universität...ich müsste – glaube ich – schon von Anfang an dabei gewesen sein“ (A, n.B.).

Wie sehr die Frauen auf der Suche nach neuen Entfaltungsmöglichkeiten waren, ist eindeutig aus folgender Äußerung erkennbar:

„In dieser Situation lasen wir jeden Tag die Zeitung und durch Zufall fanden wir darin, dass in Magdeburg ein Seniorenstudium eröffnet wurde. Das war die Möglichkeit, dass wir beide eine sinnvolle Freizeittätigkeit finden konnten“ (C, n.B.).

Für eine andere der Frauen, die inzwischen so ängstlich geworden war, dass sie sich nicht mehr traute, allein unter Menschen zu gehen, war der Einstieg ins Studium eine angstbesetzte Entscheidung:

„Ich habe dann eine Anzeige gelesen, dass es das Seniorenstudium hier an der Uni gibt, doch unter den geschilderten Umständen, war es für mich anfangs sehr schwer, mit jungen Leuten auf einer Schulbank zu sitzen (D, n.B.).

Nachvollziehbar wird die Aussage einer anderen Interviewten, die ihr Studium als Rettungsanker bezeichnete:

„Mein Selbstbewusstsein war gleich „Null“, ich musste mich erst langsam wieder selbst finden, zu mir selbst kommen... ich wollte einmal für mein Selbstbewusstsein etwas tun...es war einfach ein Stück „Lebenshilfe“ (B, n.B.).

In den Interviews der Frauen fanden sich keine frühen Vorstellungen für eine zielgerichtete berufliche Verwertung der weiterbildenden Maßnahmen. Sie waren vielmehr erst einmal auf Suche nach einer sinnvollen Verwendung für neu gewonnene „Freizeit“. Dies dürfte als auslösender Faktor betrachtet werden, mit einem Studium den gewonnenen Freiraum auszufüllen. *Sagebiel* unterstreicht dies auch, in ihren Forschungen kam sie zu dem Resultat, dass „...diese längere Lebenserwartung der Frauen zur Konsequenz (hat), dass sie in dieser geschenkten Lebenszeit zu vielem aufgerufen sind und viel bewerkstelligen können“ (Sagebiel/Arnold 1998, 197).

Während die Frauen aus den alten Bundesländern nach dem Studium mit einer eventuellen ehrenamtlichen Tätigkeit „liebäugelten“, wurde dies bei den Interviewten aus den neuen Bundesländern sogar ausdrücklich abgelehnt. Die Ablehnung ehrenamtlicher Tätigkeiten wurde damit begründet, dass von den Frauen jahrelange politisch-ehrenamtliche Tätigkeiten in der früheren DDR abverlangt wurden. Ebenso schlossen sie ein berufliches Tätigwerden aus.

6.2.2 Stellenwert des Seniorenstudiums

Bei ihrer Suche nach Möglichkeiten der Vergesellschaftung außerhalb der Familie stießen die befragten Frauen eher zufällig auf die wissenschaftlichen Studienangebote, die sie zuerst überrascht und aufgeregt, doch später begeistert annahmen. Versprachen sie doch die Möglichkeit zur Erhaltung der geistigen Flexibilität, Realisierung von eigenen Interessen, Kompensation entgangener Bildungschancen, Anerkennung in Familie und Gesellschaft sowie Kommunikation und Interaktion mit Gleichgesinnten. Alle Frauen des Samples bezeichneten das Seniorenstudium als eine Bereicherung ihres Lebens, so dass ihm ein besonderer Stellenwert zuerkannt wurde.

Einen ungewöhnlichen Schwerpunkt bildete ein neuer, persönlicher Orientierungsbedarf im Alter bei den Frauen aus den neuen Bundesländern.

Eine Erfahrung von Defiziten und Differenzen war in allen Fällen mehr oder weniger an dem Entschluss zum Einstieg in das Seniorenstudium beteiligt. Die Frauen wollten die Chance wahrnehmen, die ihnen früher verwehrt wurde. Ich schließe mich hier *Sagebiel* an, die betont: „Ältere studierende Frauen sind in ihrer allgemeinen und Bildungsbiographie häufig in besonderer Weise benachteiligt worden“ (Sagebiel 1998, 79). Mit dem Einstieg in das Studium war die Hoffnung verbunden, diese Defizite ausgleichen zu können, auch wenn B, a.B. zuerst Bedenken hat, den Anforderungen eines Studiums gewachsen zu sein:

„Mit sehr gemischten Gefühlen begann ich – nach Beendigung meiner Ausbildung als Fachtherapeutin – auf Drängen meiner Freundin, das Seniorenstudium... . Im Grunde wollte ich durch dieses Studium mir selbst beweisen, dass ich in der Lage war, auch ein Studium zu absolvieren“ (B, a.B.).

Eine der anderen Interviewten hatte zuerst auch große Bedenken, das Studium aufzunehmen, sie berichtet:

„Es war für mich gar nicht so einfach, wir waren ja am Anfang nur ganz wenige und ich wusste nicht, ob ich den Anforderungen gewachsen bin, doch dann habe ich beschlossen, ...da steigst du mit ein“ (E, n.B.).

In den Interviews äußerten die Frauen, dass es ihnen nach Beendigung der Familien- und Berufsphase vorwiegend um die **universitäre** Lehre, jedoch auch um Erhaltung geistiger Flexibilität geht. Endlich wieder weiter lernen zu können, war für die Frauen ein Bedürfnis:

„Hier, die Universität, besuche ich als Mittel, meine geistigen Kräfte längerfristig aktiv zu halten. Also ich war dann auch bemüht, mich nicht nur bei den Vorlesungen berieseln zu lassen – kommt ja bei manchen schon mal vor - sondern die Möglichkeit zu suchen, aktiv tätig zu werden“ (A, n.B.).

Wie wichtig ihnen neue, geistige Anregungen waren, dokumentiert auch folgende Aussage:

„Ja, also das Seniorenstudium habe ich aufgenommen, um geistig wieder aktiv zu werden, denn diese Lohnsteuersache, die füllte mich durchaus nicht aus. Ich wollte irgendwie auch noch etwas Neues wissen“ (E, n.B.).

Der positive Stellenwert des Studiums in ihrem Leben und die Erhaltung der geistigen Flexibilität wurde von den Frauen durchgängig hervorgehoben:

„Also, der Stellenwert des Studiums kann nicht hoch genug angesetzt werden, denn bei uns fanden sich viele Menschen ein, deren Arbeitsplatz weggebrochen war und an der Universität suchten sie neue geistige Betätigung“ (C, n.B.).

Ganz besonders wichtig erschien den interviewten Frauen die Realisierung von eigenen Interessen, denn die Zurückstellung und bisherige Nichtrealisierung derselben sind im Grunde ein weiteres Defizit in der Biographie der Frauen. Nachdem sie erfahren hatte,

dass es in Wuppertal das Seniorenstudium gibt, war der Wunsch bei E, a.B. stark ausgeprägt, über das weiterbildende Studium eigene Interessen zu realisieren, etwas für sich zu tun, was sie persönlich weiterbrachte:

„Mein Mann war sehr, sehr viel unterwegs. Ich freute mich zwar immer über die Gespräche, die wir hatten, doch manchmal zweifelte ich, ob ich ihm noch genügte. Da er so viel weg war, dachte ich ...vielleicht will er gar nicht mehr zu Hause bei mir sein. Also überlegte ich mir, was mache ich.

Als ich in der Zeitung von dem Seniorenstudium in Wuppertal las, entschloss ich mich, mal an die Universität zu fahren. Ich führte ein interessantes Gespräch mit der wissenschaftlichen Leiterin des Seniorenstudiums, die mich zum Studium ermutigte“ (E, a.B.).

Ihre Überlegungen gingen in dem folgenden Interviewausschnitt dahin, dass die eigenen Interessen bisher immer hinter der Mutterrolle zurücktreten mussten, oder - wie nachstehend erkenntlich wird - miteinander verbunden wurden:

„Um das Studium zu realisieren, habe ich für meinen jüngsten Sohn, der ja noch zu Hause war, dann morgens um sechs Uhr schon sein Essen – so z.B. Hühnerfrikassee – vorgekocht, was er gar nicht wollte...aber ich, in meiner Mutterrolle, habe ja ein schlechtes Gewissen gehabt. Ich konnte ihn doch nicht ohne Essen auf die Straße schicken“ (E, a.B.).

Auch B, n.B., war sehr daran interessiert, die undefinierte und zurückgesetzte eigene Position über Bildungsprozesse zu verbessern. Ihren Status einer mitarbeitenden Ehefrau, die viel leisten musste und trotzdem nur eine unterbewertete Stellung innerhalb der Familie und Gesellschaft zugewiesen bekam, erlebte sie als höchst unbefriedigend. Erst eine Irritation (vgl. Schäffter 1998, 146-148), in Form einer schweren psychischen Erkrankung, sowie eine anschließende positive Therapie, ermutigten sie, eigene Wünsche zu realisieren:

„Ich wollte nicht mehr so - wie in einem LIONS-CLUB - nur dienen, ich wollte mal für mein Selbstbewusstsein etwas tun. Also ich hab`s geschafft, das Seniorenstudium, also...das war für mich...ich muss es nochmals betonen, ich konnte zum ersten mal in meinem Leben etwas auch für mich tun. Nach der langen Zeit des „Nur-Hausfrauendaseins“ konnte ich mal etwas anderes hören. Ich habe dann auch das belegt, was mir schon früher Freude bereit hat, Fächer wie „Griechische Geschichte, Römische Geschichte“ (B, n.B.).

Bei A, a.B. war der Wunsch zu spüren, eine sinnvolle Zeitverwendung zu finden, die ihren Interessen diene und ihr selber zugute kam. Ihre ehrenamtlichen Unterrichtsstunden, die sie ausländischen Kindern gab, genügten ihrem Intellekt nicht mehr, auch gängige Freizeitmuster, die für den Feierabend gelten, griffen für ihre Ansprüche zu kurz. Es war das Seniorenstudium, das ihre Wünsche erfüllte, das erhoffte, geistige Tätigwerden:

„Ich war voller Freude und Energie und studierte mit wahrer Begeisterung im Alter. Es boten sich ja auch gleich so viele Fachgebiete an. Einige der Frauen interessierten sich für Germanistik, andere für Geschichte, Psychologie usw.. Ich fand die Soziologie sehr attraktiv, die Gesellschaft hatte ich ja in meinem langen Leben erlebt – auch das, was innerhalb der Gesellschaft politisch geschah – und nun konnte ich mich wissenschaftlich mit einer sich verändernden Gesellschaft auseinander setzen“ (A. a.B.).

Aufzutanken, etwas für sich zu tun, aber auch im Sinne der anderen, um wieder etwas abgeben zu können, dieses Interesse lag dem Studienwünschen von A, n.B., zugrunde:

„Also das Streben nach Bildung und sich orientieren, ist eigentlich so eine kontinuierliche Entwicklung, die man auch bestrebt ist, im Alter weiter zu führen... . Also ich war eben viel an Sprachen interessiert, vor allem wollte ich dann auch mein Französisch ein bisschen aktivieren und mein Tschechisch...also mir war persönlich daran gelegen, in der Studienzeit Kontakte zu pflegen, zu der jüngeren ausländischen Generation; hier in Magdeburg gibt es den sogenannten „Dialog der Generationen“... . Die Leiterin der Studentenorganisation, eine junge Bulgarin, war auch daran sehr interessiert und sagte, dass einige Studenten es gut fänden, auch mal in eine Familie hier eingeladen zu werden, weil sie ja von weit her sind und an den Feiertagen nicht nach Hause fahren können. Ich selbst habe Kontakt zu einer tschechischen Studentin, die hier Germanistik studiert. Sie kommt laufend hierher und ich habe ihr schon helfen und sie unterstützen können“ (A, n.B.).

Als Kompensation entgangener Bildungschancen und Realisierung eines Traumes sahen **die** Frauen des Samples das Seniorenstudium an, denen der Zugang zur Hochschulberechtigung fehlte. Das unerreichte Abitur und der unerfüllte Studienwunsch waren als ein Versäumnis bei diesen Frauen in Erinnerung geblieben. „Sie suchen“, so betont auch *Sagebiel*, „keine instrumentelle, auf eine berufliche Tätigkeit hin ausgerichtete Ausbildung, sondern quasi reine Erkenntnisgewinnung, dies vor einem defizitären bildungsbiographischen Hintergrund“ (Sagebiel/Arnold 1998, 208). Für diese Frauen bestand nun die Hoffnung, dass dieser unvergessene Wunsch und Traum zu studieren, über den weiterbildenden universitären Studiengang realisiert werden konnte. Für C, a.B. war es die günstigste Gelegenheit, das entgangene Studium jetzt ohne Abitur nachholen zu können:

„Na, ja, es hat mir zumindest die Befriedigung gebracht, dass ich den von mir gewünschten Nachholbedarf an Bildung decken konnte. Ich fühlte mich sicherer – auch meinen Töchtern gegenüber – die ja bereits den akademischen Grad haben. Vielleicht war es ja auch der Wunsch im Hintergrund, den möchtest du es ja aber mal zeigen, Mutter kann das auch noch, wenn auch ein bisschen spät“ (C, a.B.).

Wie benachteiligt sich manche Frauen fühlten, und wie sehr sie unter ihrem Bildungsdefiziten litten, geht aus folgender Äußerung hervor:

„Wenn ich ehrlich bin, so muss ich zugeben, dass ich das Studium auch zu einer gewissen Imageaufbesserung absolvierte habe. Ich werde jetzt auch von meinem Mann, dem Sohn und meiner Schwiegertochter anders gesehen,...sie sind alle Akademiker“ (B, a.B.).

Einer anderen Interviewten dient das Studium als Schlüssel zur „Selbstfindung“, „Selbstentdeckung“, ihr wird bewusst, dass sie nicht mehr nur ausschließlich zu „funktionieren“ hat, sondern eine **Frau mit einem Recht auf Bildung und Entfaltung ist**:

„Also, das ist es eigentlich, was das Studium mit mir gemacht hat und es hat – wie gesagt – mich wacherüttelt und sehr gefestigt. Früher war ich immer sehr abhängig, ich habe mich eigentlich immer über meinen Mann und auch über die Kinder dargestellt und heute denke ich: Also - ich bin wer!“ (E, a.B.).

Die interviewten Frauen betonten immer wieder, welch eine Bereicherung das Seniorenstudiums für sie darstellt und es konnte ihren begeisterten Worten entnommen werden, dass auch ihnen gelang, was *Sagebiel* hervorhebt: „Das Training im abstrakten, intellektuellen Denken scheint so – trotz häufig lebenslanger Sozialisation in traditionellen Rollen – geistige Befreiung anzustoßen und zu ermöglichen“ (Sagebiel 1998, 334).

6.2.3 Resonanz der Familie auf das Seniorenstudium

Aus den erhobenen Daten ergibt sich überraschend, dass die befragten Frauen aus den alten Bundesländern die Teilnahme an den weiterbildenden Studiengängen von der Zustimmung des Ehemannes abhängig machten. Gegen den ausdrücklichen Willen des Ehepartners hatte keine der befragten Frauen das Studium aufgenommen, und damit stimme ich mit *Schütze* überein, die bereits 1988 feststellt: „Die gesellschaftliche Emanzipation eilte der innerfamilialen voraus“ (Schütze 1988, 131). Dem Ehemann entgingen einige Dienstleistungen durch die Abwesenheit seiner Ehefrau, als dieser in den 80er und

90er Jahren die Möglichkeit geboten wurde, an einem Seniorenstudium zu partizipieren, was nachfolgend dokumentiert wird:

„Mein Mann fand das zwar nicht gut für möglich, doch er sagte,...´ich könne machen, was ich wolle, es dürfe ihn nur nicht tangieren`, was bedeutete, wenn er kam, dann sollte ich auch für ihn da sein“ (E, a.B.).

Eine andere äußerte:

„Ja, und wie das bei uns zu Hause so ist, also mein Mann, der hat das zuerst einmal mit Skepsis betrachtet und hat sicher gedacht...na, lass sie zuerst mal, die gibt bestimmt auf, oder so!“ (C, a. B.).

Auch wurde das Einverständnis des Ehepartners der befragten Frauen aus den neuen Bundesländern zum Studium eingeholt, jedoch reagierten diese durchgehend positiver auf das Studienbegehren ihrer Frauen:

„Auch mein Mann reagierte – also da gab’s überhaupt nichts. Auch wenn ich jetzt das Auto mal öfters gebraucht habe. Wir mussten uns immer abstimmen, weil wir nur ein Auto haben. Aber da gab es gar keine Schwierigkeiten“ (E, n.B.).

Der Ehemann von C, n.B. erhoffte sich, das psychische Problem seiner Frau dadurch zu lösen, dass er sie ermunterte, eine Außenorientierung zu wagen, durch die ihr Bedürfnis nach Selbstverwirklichung befriedigt werden könnte:

„Meine Familie ist sehr damit einverstanden, dass ich zur Uni gehe, zumal mein Mann ja bemerkte, dass ich den Boden unter den Füßen nach der Wende verloren hatte. Er machte sich nur Sorgen, wenn ich zu spät von der Uni komme und ihn vorher nicht informiere“ (C, n. B.).

Alle Frauen brachten in den Interviews zum Ausdruck, dass auch weiterhin der Anspruch in der Familie galt, dass Ehefrau und Mutter für den Haushalt und die Versorgung der Familie zur Verfügung stand. Es fiel den Familienmitgliedern schwer, die lieb gewonnenen Privilegien aufzugeben; trotzdem sahen alle Kinder der Interviewten das Studium der Mutter als „gewinnbringend“ für die Familie an:

„Meine Kinder, die mir früher von ihren Studienzeiten an der Uni schon immer erzählt hatten, fanden es „toll“, dass die Mutter jetzt auch studierte und sich in demselben Milieu aufhält. Wir haben uns über vieles austauschen können“ (E, n.B.).

Eine Mutter, die immer berufstätig war, um beiden Töchtern ein Studium zu ermöglichen, äußerte:

„Meine Töchter fanden es sehr gut, dass ihre Mutter das noch in diesem Alter gemacht hat“ (C, a.B.).

Eine der anderen Interviewten konnte sich noch gut daran erinnern,

„dass ich nicht nur mit meinem Mann die halben Nächte diskutiert hatte, sondern als ich mit dem Studium in Wuppertal begann, kam mein Sohn zu mir runter und wir diskutierten über die Sachgebiete, den Stoff, wie das Studium auf mich wirkte usw. Es war eine sehr schöne, sehr fruchtbare Zeit“ (A, a.B.).

Auch die Kinder der beiden vorzeitig aus dem Berufsleben ausgeschiedenen Pädagogen waren froh, dass beide Elternteile sich wieder geistigen Aufgaben zuwandten, und dem vormals depressiven Vater das Seniorenstudium als Einstieg zu einem Magisterstudium diente:

„Für meinen Mann war es sogar so, dass ihm das Seniorenstudium nicht genügte. Er absolvierte ein Magisterstudium in Geschichte, Philosophie und Politikwissenschaft und er war einer der ersten Seniorenmagister aus den neuen Bundesländern, der seine Prüfung gemacht hat. Es war für ihn gar nicht mehr relevant, dieses Studium noch beruflich zu verwerten, er wollte es als Bestätigung seines Könnens und seines Lebens noch einmal sehen. Es hat ihm sehr geholfen, sein inneres Gleichgewicht wieder zu finden.

Somit hat das Seniorenstudium einen großen Stellenwert, mein Mann ist jetzt – nach dem Magisterstudium – ins Seniorenstudium zurückgekehrt und bereichert es, indem er jeweils in den Wintersemestern Vorträge hält, als Dozent. Unsere Kinder finden unser Studium sehr gut, besonders unsere Tochter ist stolz auf uns“ (C, n.B.).

Eine der Interviewten, die sogar beim Studium von ihrem Mann kontrolliert wurde, findet durch gute Benotung vonseiten der DozentInnen und die wissenschaftlichen Erkenntnisse den Mut, sich aus dieser Umklammerung zu befreien:

„Zuerst zeigte ich meinem Mann immer, was ich ausgearbeitet hatte, da er aber alles immer sehr genau durchlas und mich auch kritisierte, habe ich ihm hinterher die Sachen gar nicht mehr gezeigt (lacht). Da meine Arbeiten gut benotet wurden, war ich auf sein Lob nicht mehr so angewiesen.

Es war erstmalig etwas, was ich hatte und ich tat, aus eigenem Antrieb!“ (E, a.B.).

Mit ihren Statements hoben die interviewten Frauen hervor, wie gewinnbringend sich der Einstieg in das Seniorenstudium nicht nur für sie selbst, sondern auch für ihre Familien entwickelte. Die Frauen fanden die Kraft, einen Freiraum für sich zu schaffen und gleichzeitig ihre Kinder in eine psychischen Unabhängigkeit und damit in eine ´filiale Reife` (vgl. Schütze 1997, 106) zu entlassen. „Filiale Reife“, führt *Schütze* aus, „bedeutet also die endgültige Überwindung der kindlichen Abhängigkeit. Man macht seine eigenen Wertvorstellungen und seine eigene Lebensführung nicht mehr vom Urteil der Eltern abhängig“ (ebd.)

Durch die wissenschaftlich fundierte Emanzipation fanden die interviewten Frauen Kraft und Mut, sich aus den ihnen zugewiesenen Rollen zu befreien, denn wie *Sagebiel* in ihren Forschungen feststellte: „...schleppen sie lebenslang Benachteiligungen mit sich, wie den ungleichen Zugang zu Berufen oder die ungleiche Verteilung der Hausarbeit, und die Individualisierung der Gesellschaft betrifft sie persönlich hautnah“ (Sagebiel/Arnold 1998, 196).

Dass ihre Weiterentwicklung jedoch nicht immer auf „Gegenliebe“ stößt, erfuhren die Interviewten allerdings auch „hautnah“. Durch ihr Studium begaben sich die interviewten Frauen in eine andere Bildungsschicht, denn bedingt durch ihre Bildungsbemühungen traten Befremdungen in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis auf, die sie zum Nachdenken anregten.

6.2.4 Resonanz im Freundes- und Bekanntenkreis

Nachdem sich die Frauen die Anerkennung des Studiums im familialen Rahmen „erkämpft“ hatten, wird ihnen während ihres Seniorenstudiums bewusst, dass durch eine wissenschaftliche Weiterbildung auch Entfremdung entstehen kann. Durch ihr Studium wurden zwar neue Freundschaften gewonnen, es gingen jedoch auch freundschaftliche Beziehung verloren, wie B, a.B. im Interview mitteilte:

„Verwandte und Freunde reagierten eigentlich kaum auf mein Studium – eher im Gegenteil. Wenn ich davon andeutungsweise einmal etwas erzählte, dann hörte ich überhaupt keine Resonanz, im Gegenteil, es wurde sofort ein anderes Thema angefangen, man wollte und will auch heute davon gar nichts hören“ (B, a.B.).

Auch E, a.B. stellte fest, dass „Befremdungen“ in ihren freundschaftlichen Beziehungen durch das Studium entstanden:

„Ich möchte kurz über Gespräche im Freundeskreis über meinen „Uni-Alltag“ berichten. Kurz deshalb, weil nach den ersten Gesprächen mit Menschen aus dem Bekannten- und Freundeskreis das Thema Uni zum „Tabu“ wurde. Die Reaktionen waren unterschiedlich und oberflächlich. Sie lauteten u.a. „Alle Achtung“ oder aber „Hast Du sie noch alle, wo Du es jetzt so gut haben könntest“. Mehr wollte man dazu nicht sagen, Ja, man beobachtete und kritisierte mich, da ich mich unweigerlich auch veränderte“ (E, a.B.).

Die Themen, mit denen die Frauen des Seniorenstudiums sich auseinander setzten, über die sie gerne sprachen und diskutieren wollten, wichen deutlich von denen ihrer Freunde und Bekannten ab. Sie merkten, dass auch sie sich von ihrem alten Bezugskreis entfernt hatten, denn einerseits reichte ihnen der oberflächliche „small talk“ nicht mehr, er wurde von ihnen gemieden, andererseits war das tiefe Gespräch in ihrem früheren Freundeskreis nicht beliebt. Wie diese Gradwanderung bewältigt wird, schildert C, a.B.:

„Durch die Kenntnisse, die ich im Studium erworben hatte, reflektierte und diskutierte ich anders, was im Freundes- und Bekanntenkreis auf Befremdung stieß. Ausnahmen bildeten meine Töchter, mein Mann und einige wenige Freunde, die mit mir meinen Frust und meine Aufregung teilten. Ich bemühte mich, bei Zusammenkünften und Feiern in zwei Welten zu leben, spielte sozusagen mehrere Rollen und beteiligte mich nicht mehr so intensiv an den Gesprächen, schließlich wollte ich Freundschaften, die seit Jahrzehnten Bestand hatten, nicht zerstören“ (C, a.B.)

Anders verhielt es sich bei A, a.B., hier wurde die Interviewte für ihren Freundeskreis zu schwierig. Die neue feministische Perspektive und die Verbreitung des neu erworbenen feministischen Wissens waren für ihren alten Freundeskreis ungewohnt und irritierend. Auch verschreckte sie ihre alten Freunde durch ihr emanzipatorisches Verhalten und Reden und brachte Unruhe in die Beziehung, so dass sich zu ihrem alten Freundeskreis eine Distanz aufbaute, der sie begegnete, indem sie sich an der Universität einen neuen Freundeskreis schuf:

„Wir trafen uns regelmäßig in der Kneipe, wir Alten, und dort tauschten wir uns aus... Eine wunderschöne Zeit, die mich in totale Beigeisterung versetzte. Es entstanden neue Freundschaften, die auch zu einer Teamarbeit „Forschendes Lernen“ in Bad Urach sowie zum fünfmaligen Besuch der Berliner Sommer-Uni führten; neue Frauen-Freundschaften entstanden, die bis heute Bestand haben. Wir haben auch sehr viel über emanzipatorisches Arbeiten gesprochen, über Frauennetzwerke, Frauen im Management, Männerbünde usw., es waren alles Themen, die mich hochgradig interessierten und beschäftigten, so dass ich meine früheren Freunde nicht vermisste“ (A, a.B.).

Einige der interviewten Frauen machten sich Gedanken darüber, warum durch eine wissenschaftliche Weiterbildung Entfremdung zwischen Menschen entstand, die eine jahrzehnte lange Freundschaft verband. B, a.B. versuchte eine Erklärung zu finden:

„Ich nehme an, dass die Menschen, die sich einmal ein gewisses Bild von jemanden gemacht haben, dieses auch nicht mehr verändern wollen. Es ist ja schon etwas Außergewöhnliches, das auch eine Veränderung auslöst, wenn man in unserem Alter noch ein Studium abschließt“ (B, a.B.).

Mit den Erfahrungen, die von den interviewten Frauen während des Seniorenstudiums mit ihrem Freundes- und Bekanntenkreis gemacht wurden, könnten die Hypothese von *Sagebiel* unterstrichen werden: „Frauen erfahren stärkere Widerstände ihrer Bezugspersonen und –gruppen, wenn sie die präformierten Altersstereotype durch Lernen im Alter infrage stellen“ (Sagebiel/Arnold a.a.O., 314).

Die Frauen in den neuen Bundesländern, die nach der Wende ein neues, sinngebendes Betätigungsfeld im Studium, wie auch im universitären Umfeld fanden, erfuhren durchgängig Bewunderung und positive Resonanz:

„Verwandte und Freunde reagieren sehr positiv auf mein Studium, ich würde sagen, sie bewundern mich vielleicht sogar ein bisschen“ (D, n.B.).

„In unserem Bekanntenkreis wird unser spätes Studium geschätzt. Das Seniorenstudium wird von Außenstehenden als sehr wertvoll angesehen, was daran abzulesen ist, dass von Semester zu Semester es mehr Studierende werden“ (C, n.B.).

„Auch Freunde und Nachbarn fanden es wunderbar, dass ich mir das Studium noch zutraue und haben mich in meinen Gedanken bestärkt“ (E, n.B.).

Den Fokus traf die Wissenschaftlerin, die beruflich im pädagogischen Bereich tätig war:

„Also ich finde die Gelegenheit, die uns an der Uni hier gegeben wird, als unbedingt positiv, weil ich das als hilfreich zur Bewältigung unserer Probleme nach der Wende ansehe. Wir erlangen dadurch eine Möglichkeit, noch so aktiv im Leben zu stehen. Meine Kinder, Enkelkinder und auch meine Freunde finden es gut, dass ich noch mithalten kann“ (A, n.B.).

Während die interviewten Frauen in den alten Bundesländern in ihren bisherigen sozialen Netzwerken durch ihr Studium Befremden auslösten, erfuhren die Frauen der neuen Bundesländer Anerkennung und Bewunderung. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung von Seniorenstudentinnen an der Universität Wuppertal (vgl. Kap. 5.4), werden von der Leiterin des Seniorenstudiums wie folgt interpretiert: „Durch ihre Bildungsanstrengungen brechen bei den Frauen Unterschiede zu ihrem gewohnten Umfeld auf, die sich als soziale Differenzierung über Bildung charakterisieren lassen“ (Sagebiel/Arnold 1998, 208). Auch kommt bei B, a.B. der Verdacht auf, dass die abwertenden Bemerkungen ihrer Tennisfreundinnen „neidbesetzt“ sein könnten, weil sie etwas lebt und bewältigt, was sich andere nicht zutrauen.

Resümierend kann folgendes festgestellt werden: Alle interviewten Frauen betonen immer wieder, dass ihr Studium „besonders“ gewinnbringend von allen Familienangehörigen eingestuft wird. Die Ehemänner entdecken in den Frauen einen interessierteren und kompetenteren Gesprächspartner und die Kinder sind „glücklich“, von ihren Müttern nicht mehr so sehr „beglückt“ zu werden. Hier kann ich mich voll den Ausführungen von *Schütze* anschließen: „Die affektive Individualisierung in den Eltern-Kind-Beziehungen umfasste nicht nur eine Steigerung der Emotionalität und des Verantwortungsgefühls. Gleichzeitig ist in diesem Begriff auch eine neue Freiheit impliziert, ein Recht auf Entfaltung individueller Neigungen und eine Lebensführung, die nicht mehr im Dienste der Fortführung einer Familientradition steht“ (Schütze 1997, 104).

Indem die Frauen sich nicht nur durch neugewonnene Erkenntnisse, sondern auch durch die Kommunikation untereinander freier und individueller entfalteten, konnten sie eher „loslassen“, ihren Kindern die Chance der ‚filialen Krise‘ einräumen und sie dadurch ‚filiale Reife‘ (vgl. Schütze 1998, 106, die sich auf Blenker (1965) bezieht), erlangen lassen. Dadurch könnte sich bewahrheitet, was *Schütze* feststellt: „Die Weigerung der Frauen des späten 20. Jahrhunderts“, und dazu zählen die Seniorenstudentinnen, „weiterhin auf das zäheste Element ihres Geschlechtscharakters, die Mütterlichkeit, festgelegt zu werden, ist nicht – wie immer wieder geargwöhnt wird – ein Angriff auf die Familie, son-

dern vermutlich das einzige Mittel, die emotionale Einheit der Familie zu stabilisieren“ (Schütze 1988, 132).

6.3 Erfahrungen im Studium

6.3.1 Erfahrungen mit der Institution

Die interviewten Frauen wurden durch das weiterbildende Studium an die Universität gebunden. Diese Bildungseinrichtung wurde für sie zu einem zugewiesenen Ort, in dem sich die „neuen Seniorenstudierenden“ zuerst eingewöhnen mussten, um ihn nutzen zu können. Sie mussten die Hemmungen, die beim Eintritt in die für sie hoch angesehene Institution auftraten, zuerst einmal abbauen, um künftige Studienerfolge zu gewährleisten. Über positive bzw. negative Erfahrungen mit der Institution Universität äußerten sich die Interviewten der alten Bundesländer wie folgt:

„Also – die Uni ist als solche überhaupt nicht einladend. Diese kalten, unfreundlichen Gebäude, die scheußlichen Seminarräume, ohne Blumen, also alles so – so unpersönlich, ganz anders als wir es von der Schule her und von unserem Privatleben gewohnt waren. Es war für mich ein ganz starker Gewöhnungsprozess. Aber – wie gesagt – die Sache stand im Vordergrund und insofern sah ich das alles bald nicht mehr“ (A, a.B.).

Ähnlich negative Erfahrungen mit dem „Betonungeheuer“ das bedrohlich auf sie einwirkte, macht E, a.B. Bei ihr war der entschlossene Weg an die Universität von Unsicherheiten begleitet. Der Glaube an die eigenen Fähigkeiten war nicht sehr ausgeprägt, sie befürchtete, dass sich die wissenschaftliche Leiterin des Seniorenstudiums während des Beratungsgesprächs in der positiven Einschätzung ihrer intellektuellen Fähigkeiten geirrt haben könnte.

„Die Uni – als wissenschaftliches, so unnahbares Gebäude – der viele Beton, das flößte mir zu Beginn des Studiums doch schon etwas Furcht ein. Das hat sich dann aber mit der Zeit gegeben“ (E, a.B.).

Ein befremdendes Gefühl empfindet auch B, a.B., „wenn sie hilflos durch die Gänge irrt“:

„Was mir sehr schwer fiel, zum Anfang, das war, mich zurechtzufinden, denn in der Anonymität der kahlen Räume und langen Flure kommt man sich doch etwas verloren vor“ (B, a.B.).

6.3.2 Erfahrungen mit DozentInnen

Während alle befragten Frauen sich anfangs fremd vorkamen, sind sie doch von der Universität beeindruckt. Sie betonten, wie wichtig für sie zu Beginn ihres Studiums die Betreuung durch die wissenschaftliche Leiterin des Seniorenstudiums war.

„Wir wurden zu Beginn von Frau Dr. Sagebiel betreut, wir hatten noch kein Orientierungssemester. Frau Dr. Sagebiel betonte immer...`hier muss eigenständig gearbeitet werden` (A, a.B.).

Für eine anderer der Interviewten war das bei einer zufälligen Besichtigung der Universität geführte Gespräch mit der wissenschaftlichen Leiterin des Seniorenstudiums,

„der Start meiner Teilnahme am Studium an der Universität Wuppertal“ (D, a.B.).

Auch wurde von den später Studierenden das nachträglich eingeführte Orientierungssemester, das zu Beginn des Seniorenstudiums obligatorisch für das Erlernen von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens angeboten wird, lobend hervorgehoben, was von den „Pionierinnen“ des Seniorenstudiums, die bereits im Wintersemester 1987 mit dem Studium begannen, noch vermisst wurde. Zu Beginn des Seniorenstudiums mussten sich DozentInnen und Studierende erst mit der Situation vertraut machen, was aus folgender Aussage einer der „Erststudierenden“ an der Universität Wuppertal hervorgeht:

„Ich war neugierig auf die DozentInnen, die mit uns überhaupt nichts anfangen konnten. Sie wussten nicht, welche Gruppe von Menschen kommt da auf sie zu. Sie kamen mit unserer Sprache nicht zurecht, die ja völlig anders war, als die an der Universität gebräuchliche. Es war eine große Verunsicherung, z.T. entstand auch offener Widerspruch gegen die Senioren“ (A, a.B.).

Nach anfänglichen Schwierigkeiten erfolgte ein wechselseitiger Lernprozess. Wie positiv sich im Laufe der Jahre die Entwicklung für beide Seiten gestaltete, geht aus nachstehender Äußerung hervor:

„Auch vonseiten der DozentInnen in den Seminaren spürte ich keine Unterschiede. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass bei den Referaten, die anfielen, ich immer Unterstützung erhalten habe. Da das Seniorenstudium bereits seit 10 Jahren bestand, hatten die Lehrenden bereits Erfahrungen mit den Seniorenstudierenden gemacht. Also ich kann nur sagen, ich bin richtig gern zur Uni gegangen, es hat mir Spaß gemacht“ (C, a.B.).

Die DozentInnen wurden - je nach Persönlichkeitsstruktur und Können – von den Seniorenstudierenden differenziert eingestuft:

„Die DozentInnen gefielen mir unterschiedlich gut. Es gab natürlich welche, die mir überhaupt nicht gefielen, na, zu denen ging ich schon einmal gar nicht. Die jüngeren gefielen mir gut, auch die jungen Frauen, die Dozentinnen, auch Frau Dr. Sagebiel gefiel mir gut, weil sie eine Menge Power hat. Manche empfand ich als sehr überheblich, sie waren an uns SeniorenstudentInnen überhaupt nicht interessiert und wollte uns nur mit ihrem akademischen Wissen imponieren“ (A, a.B.).

Eine andere der befragten Frauen, die Politikwissenschaft als Hauptfach belegte, führte aus:

„Frau Prof. Dr. Zellentin legte großen Wert darauf, das man sich auch auf ihrem Fachgebiet bildete und betonte,...‘ich möchte Sie von ihrer Alltagssprache wegbringen`. Durch die vertiefenden Studien habe ich natürlich meinen Horizont erweitert und konnte das Studium auch gut verkraften“ (D, a.B.).

6.3.3 Erfahrungen mit der Wissenschaft

Nachdem die ersten Anpassungsschwierigkeiten beiderseits überwunden waren, äußerten sich die Seniorenstudentinnen positiv über die DozentInnen und das ihnen vermittelte universitäre Wissen, das sie sich - natürlich zuerst nur verbunden mit einigen Schwierigkeiten - aneignen konnten:

„Ich musste ja zuerst einmal lernen, mich mit dieser wissenschaftlichen Sprache auseinander zu setzen. Ich musste ja ein Buch bald dreimal lesen, um es zu verstehen – und ehrlich gesagt – mir hat die wissenschaftliche Sprache auch gar nicht gefallen“ (A, a.B.).

Ähnliche Erfahrungen sammelte E, a.B.:

„Der Arbeitsaufwand war zu Beginn des Studiums ziemlich hoch, da ja noch alles neu war für mich. Ich kannte keine wissenschaftlichen Bücher, ich hatte noch nie welche gelesen. Ich konnte sie auch gar nicht auswerten, weil ich die Schwerpunkte nicht erkannte. Alle waren ja auch so umfangreich und dick, der Umgang mit ihnen musste erst erlernt werden. Auch die soziologische Sprache war für mich erst ein Buch mit ´sieben Siegeln`... . Trotzdem war es sehr interessant, sich mit der wissenschaftlichen Materie auseinander zu setzen“ (E, a.B.).

Auch fiel es den mit Begeisterung studierenden Seniorinnen schwer, ihr Erfahrungswissen hinter dem Expertenwissen zurückzustellen:

„Ich hatte also große Schwierigkeiten mit dem Expertenwissen, weil ich mein Erfahrungswissen immer wieder einbringen wollte. Wenn also in Sozialwissenschaften über Süchte, Alkohol, Rassismus diskutiert wurde, dann stand im Vordergrund immer mein Erfahrungswissen (A, a. B.).

Obwohl sie es sehr interessant fand, sich mit der wissenschaftlichen Materie auseinander zu setzen, bestand auch für E, a.B.

„immer die Gefahr, dass ich äußern wollte...also, da bin ich doch ganz anderer Meinung, das hab ich doch ganz anders erlebt. Ich habe also sehr lange Zeit gebraucht, mein Erfahrungswissen zurückzustellen, hinter dem Expertenwissen“ (E, a.B.).

Von den Seniorenstudierenden der neuen Bundesländer wurden gravierende Schwierigkeiten zu Beginn des Studiums nicht wahrgenommen, alle hoben das positive Entgegenkommen der DozentInnen hervor,

„Unser Dozent gibt sich ja kolossale Mühe uns entgegen zu kommen und ist auch außerordentlich aufgeschlossen gegenüber allen möglichen Vorschlägen zur besseren Gestaltung der Zusammenarbeit“ (A, n.B.).

Eine der Interviewten berichtete erfreut über ihren Einstieg in das Seniorenstudium:

„So muss ich sagen, dass es viele Erinnerungen in mir wach gerufen hat, so an meine frühere Studentenzeit und dass es ein richtig gutes Gefühl war, wie ich jetzt so im Alter mit den anderen Studierenden so über die Gänge gelaufen bin und die Treppen hinauf, in den Hörsaal oder den Seminarraum, dann hat man so das Gefühl...eigentlich kannst du ja noch ganz gut mithalten, also das ist schon was!“ (E, n.B.).

Ohne Probleme gestaltete sich auch für A, n.B. die Aufnahme des Seniorenstudiums:

„Es ist für mich nicht problematisch, also...die ganze Beschäftigung hier mit dem Studium...also die zielt ja nicht auf irgendeinen erneuten Abschluss oder irgendwas hin. Also das ist hier bei uns nicht der Fall. Ich kenne zwar nicht alle Teilnehmer, aber die meisten der Damen, die ich kenne, also...die haben ja schon einen Hochschulabschluss gehabt“ (A, n.B.).

Als sehr beeindruckend wurde von den Studierenden in den neuen Bundesländern hervorgehoben, dass DozentInnen aus den alten Bundesländern nach der Wiedervereinigung an ihre Universität kamen, um ihnen ganz neue Sichtweisen zu vermitteln:

„Das war sehr aufschlussreich, denn da hat man Dinge gehört, so besonders von Westdeutscher Seite (Frau Prof. Dr. Wald von der Universität Wuppertal), über die man sich da manchmal gewundert hat und die im Gegensatz zu dem standen, was uns so immer gesagt wurde“ (E, n.B.).

Für eine andere der Seniorenstudentinnen

„war alles für uns so neu und interessant. Aber aus den politischen Seminaren habe ich mich dann zurückgezogen, weil – na, ja – es befriedigte mich nicht mehr!“ (C, n.B.).

Eine Interpretation, dass das Seniorenstudium den interviewten Frauen in den neuen Bundesländern keine besonderen Anfangsschwierigkeiten bereitete, sah E, n.B. darin,

„dass man in der DDR ja auch noch als Erwachsener zum Studium „delegiert“ wurde, dadurch ist das hier nichts Besonderes“ (E, n.B.).

6.3.4 Bewältigungsstrategien und Stellenwert des Studiums

Die physischen und psychischen Belastungen des Seniorenstudiums waren für die interviewten Frauen kein Grund, das Studium zu vernachlässigen oder gar aufzugeben. Sie sahen – im Gegenteil – in ihrem Studium nach Familien- und Berufsphase - ein Privileg, das sie sich gönnten und das sie genießen wollten, was folgende Aussagen dokumentieren:

„Ja, körperlich war das Studium schon etwas anstrengend, ich war ja ordentlich im Stress. Schließlich war ich ja auch nicht mehr die Jüngste, ich war ja schon 65 Jahre alt. Außerdem war ich gerade aus dem Schuldienst heraus und eigentlich waren meine Nerven so angespannt, dass ich eigentlich ein paar Jahre Ruhe benötigt hätte (lacht). Weil mein Drang zur Weiterbildung aber so stark war, habe ich mir diese Ruhepause nicht gegönnt“ (A, a. B.).

Eine der anderen Interviewten, die 53 Jahre berufstätig war und sich immer nur berufsspezifisch weiterbilden konnte, wollte nun unbedingt die Chance der wissenschaftlichen Weiterbildung ergreifen. Sie hatte „einen richtigen Bildungshunger“ und für sie war es

unbedingt wichtig, weiter zu lernen, weil sie so viel Freude am Lernen empfand. Sie bemerkte, dass es sich in ihrer Lebenssituation und Lebensphase um ein besonderes Lernen handelte; es war „selbstbestimmt und ohne Druck“. Sie genoss die Studiensituation und war erstaunt, welche Kräfte sie mobilisieren konnte, um auch in dieser fortgeschrittenen Lebenszeit noch ihre Lebenssituation zu verändern:

„Ich sah` und sehe mein Studium sehr positiv, weil ich ja sehr begeistert bin, sonst wäre ich ja damals nicht in Wuppertal geblieben. Ich kann das nur positiv sehen. Wenn ich so in die Zukunft schaue, so als älter werden Frau, das macht mir eigentlich keine Probleme. Das kommt aber wohl auch mit daher, dass ich bis zu diesem Augenblick...das betone ich auch immer besonders...also bis zu diesem Augenblick munter und fidel bin (lacht)“ (D, a.B.).

Nachstehend Befragte bewältigte ihr Studium trotz anspruchvollem Ehemann und der Betreuung ihrer zwei Enkelkinder, unter Bewunderung ihrer Töchter:

„Alle Achtung (sagten meine Töchter), dass Du das noch schaffst, so bei aller Arbeit, die Du noch hast... . Doch das hat mir seinerzeit nicht so viel ausgemacht. Da ich ja in Düsseldorf wohne, musste ich also zwei- bis dreimal die Woche nach Wuppertal fahren. Es war also körperliche und geistige Anstrengung. Manchmal war es ganz schön stressig, mich zu sammeln, wenn ich in den Seminarraum kam, um dann den Anforderungen gerecht zu werden. Ich denke, ich habe das seinerzeit ganz gut bewältigt, und da ich ein Nachtmensch bin, konnte ich meine Aufgaben – also das Schreiben der Referate, Aufarbeitung des wissenschaftlichen Stoffes usw. bewältigen, wenn alle anderen bereits schliefen. Ich muss sagen, es ist mir ganz gut gelungen“ (C, a.B.).

Für B, a.B. waren Selbstfindungsprozesse während des Studiums besonders wichtig. Neben den erforderlichen Pflichtseminaren belegte sie zahlreiche Wahlveranstaltungen in allgemeiner Soziologie, spezieller Soziologie und Psychologie. Ein psychologisches Wochenendseminar, das sie aus Interesse und Begeisterung noch einmal wiederholte, bot ihr die Möglichkeit und den Anreiz, sich intensiv mit der eigenen Person zu befassen, um der Antwort auf die schwierige Frage: **Wer bin ich?** etwas näher zu kommen:

„Das Studium hat mir auch sehr viele Erkenntnisse gebracht und mir bei der Aufarbeitung meiner traumatischen Erlebnisse geholfen. Ich denke, dadurch habe ich das Studium überhaupt nicht als belastend empfunden, weder physisch noch psychisch“ (B, a.B.)

Für E, a.B. war es bedeutend, dass sie durch das Studium neue Verhaltensmuster entwickelte, ihr Horizont sich nun wesentlich erweiterte und sie jetzt „ganz anders im Leben steht“ und an Sicherheit gewonnen hatte:

„Auf jeden Fall habe ich 1992 das Studium angefangen und es mit dem Zertifikat 1995 abgeschlossen. Ich habe den Eindruck, dass es für mich ein ganz, ganz wichtiger Schritt war, das zu tun. Ich konnte auch erfahren, dass ich etwas schaffen konnte, wovor ich eigentlich Angst hatte. Denn mein ganzes Leben bestand immer aus Zögerlichkeiten und Angst, dass ich das alles nicht schaffe; doch wenn ich dann etwas angefasst habe, auch mit Unterstützung natürlich, dann habe ich es doch geschafft. Ich konnte jetzt auf etwas zurückblicken, was ich geleistet hatte (E, a.B.).

Auch den interviewten Frauen der neuen Bundesländern diene das Seniorenstudium der Stabilisierung ihrer Gesundheit und der persönlichen Weiterentwicklung. So hatte sich der gesundheitliche Zustand von C, n.B. nach der Wende – auch bedingt durch das vorzeitige Ausscheiden aus ihrem Lehrberuf – zunehmend verschlechtert. „Das Seniorenstudium“, so führte sie aus „gab meinem Leben einen neuen Sinn“:

„Es war also ringsherum eine absolute Bereicherung unseres Lebens und unsere Sichten wurden größer und weiter, so dass auch mehr Zufriedenheit ins häusliche Leben kam.

Auch unsere Gesundheit stabilisierte sich – möchte ich sagen“ (C, n.B.).

„Als so eine Art Rettungsanker“ wurde das Seniorenstudium von B, n.B. betrachtet, die nach der Wende psychisch schwer erkrankte. Für sie sind Anerkennung und Lob in Form von Scheinen und Zertifikaten sehr wichtig und tragen zu ihrer Gesundung bei:

„Ich habe 1996 angefangen und bin jetzt noch dabei. Ich habe zu Geschichte auch noch Psychologie belegt und jedes Semester mit Scheinen abgeschlossen. Ich habe das für mich sehr ernsthaft betrieben, ich war mit ganzer Seele dabei. Im letzten Jahr habe ich mir etwas sehr Schönes gegönnt, ich habe bei Antiken-Rezeption der Deutschen Literatur zwei Semester belegt und mit Zertifikat abgeschlossen“ (B, n.B.).

„Das Lernen begeisterte mich schon immer, ich lerne gern“, ist eine wichtige Sequenz in dem Interview von D, n.B. Da Sprachen ihr Länder eröffnen halfen, die ihr über 40 Jahre ihres Lebens verschlossen blieben, frischte sie an der Universität ihre Kenntnisse in Eng-

lisch und Französisch auf. Zusätzlich belegte sie noch Japanisch, Polnisch und Mittelhochdeutsch:

„Später bin ich dann bei Englisch und Französisch geblieben. Verwandte und Freunde reagierten sehr positiv auf mein Studium, ich würde sagen, sie bewundern mich vielleicht sogar ein bisschen. Es ist nicht nur das Studium als solches, sondern das Durchhalten. Manchmal fällt es mir schwer, diszipliniert zu sein und die Zeiten einzuhalten und hinzugehen. Aber ich denke dann, das geht nicht...einmal gebummelt – immer gebummelt! Das Studium habe ich ja aufgenommen, um geistig beweglich zu bleiben, um nicht zum Stillstand zu kommen“ (D, n.B.).

Dem Wunsch nach einem vielfältigen Bildungsangebot wurde auch von E, n.B. entsprochen, die sich zu Beginn des Seniorenstudiums für politische Vorlesungen, speziell für die Entwicklungsgeschichte, beginnend 1945 - die DDR und Westdeutschland betreffend - interessierte, da ihr diese Kenntnisse bisher vorenthalten wurden:

„Ja, also das Seniorenstudium habe ich aufgenommen, um geistig wieder aktiv zu werden,...ich wollte irgendwie auch noch etwas Neues wissen, nicht unbedingt nur von der Landwirtschaft, sondern auch andere Richtungen. Mir wurde bewusst, dass ich geistig vieles vernachlässigt hatte, insbesondere auch aus Zeitgründen“ (E, n.B.).

Auch A, n.B. sah in dem Seniorenstudium nach der aktiven Berufs- und Familienphase ein Privileg, das sie sich gönnte und das sie noch weiter genießen will. Sie will sich dabei wohl fühlen und nicht überfordern, da sie eine schwere Hüftoperation gerade erfolgreich überstanden hat. Sie will das Lernen heute in einer anderen Form praktizieren, als sie das zu Zeiten der DDR tun musste: einerseits in einer intensiven, vertiefenden Form, andererseits ohne allzu starken Leistungs- und Zeitdruck:

„Ja, also ich meine...es geht jetzt eigentlich. Wo ich mich stark behindert fühle, das sind so körperliche Anstrengungen, also körperliche Arbeiten. Was das geistige Arbeiten betrifft, also da fühle ich mich nicht behindert. Das geistige, das ist für mich eine Bereicherung!“ (A, n.B.).

Alle befragten Frauen betonten, dass das Seniorenstudium für sie einen besonders hohen Stellenwert hatte und auch noch hat (vgl. Sagebiel, 2000, 311 - 318). Sie begründen ihr Sachinteresse als Motivation zum Studium. Das Studium bedeutet für sie Gewinn und Nachweis von Kompetenzen; auch stellen sie alle für sich positive Veränderungen und Entwicklungen fest. Für einige der Frauen ist es bedeutend, dass sie neue Verhaltens-

muster entwickelt haben, ihr Horizont sich wesentlich erweiterte und sie „ganz anders ihr Leben bewältigen“. Es partizipieren aber nicht nur sie selbst, sondern auch ihre Ehepartner und Kinder von dieser Form der wissenschaftlichen Weiterbildung, was von den Frauen immer wieder betont wurde.

Bei einer Gegenüberstellung der Studiererlebnisse und Erfahrungen, alte Bundesländer – neue Bundesländer, sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die „Pionierinnen“ des Seniorenstudiums in Wuppertal bereits 1987 mit dem Studium begannen, während eine der ersten Studierenden der neuen Bundesländer mit ihrem Studium im Wintersemester 1993 startete. Da DozentInnen aus den alten Bundesländern, z.B. auch aus Wuppertal, an der Otto-von-Guericke-Universität lehrten, konnten diese auf einen bereits vorhandenen sechsjährigen Erfahrungsschatz zurückblicken, was evtl. Auswirkungen auf das Seniorenstudium in den neuen Bundesländern haben könnte.

6.3.5 Soziale Kommunikation und Interaktion

Bei der Identitätskonstruktion hatte die Kommunikation mit Studienkolleginnen einen bedeutenden Anteil. Die Frauen berichteten ausführlich über die Wichtigkeit der sozialen Kontakte zu den anderen Frauen und unterstrichen die Rolle, die mitstudierende Frauen als wichtige Interaktionspartnerinnen im Seniorenstudium einnahmen. Auch wenn es zu angenehmen Kontakten mit RegelstudentInnen kam, so fanden sich doch immer wieder kleinere Interessengruppen zusammen, die dem Seniorenstudium angehörten. Die positiven Auswirkungen des Studiums in Bezug auf die sozialen Kontakte, wurde auch bei anderen Forschungen festgestellt. *Sagebiel* zitiert: „Die Universität entfaltet das Interesse an sozialen Bezügen und Auseinandersetzungen. Nach der 'Frankfurter Studie' gewinnen im Verlauf des Studierens die sozialen Kontakte für 94 Frauen (20%) an Bedeutung“ (*Sagebiel* 1998, 205).

Bei den interviewten Frauen verstärkte sich das Zusammengehörigkeitsgefühl noch durch informelle Zusammenkünfte in der „Kneipe“ bei einem Kaffee oder beim Austausch über Studiererfahrungen, auch über private Angelegenheiten, wie A, a.B. begeistert berichtete:

„Wir trafen uns in der Kneipe, wenn wir Pause zwischen den Seminaren hatten, und dort tauschten wir uns aus. Nicht nur über unsere Familien, Tennisspielen oder Kaffeeklatsch, sondern auch über die DozentInnen und Sachthemen, welcher Fachbereich bei uns ankam und welcher nicht. Eine wunderschöne Zeit, die mich in total in Begeisterung versetzte. Wir hatten in Kneipe und Mensa natürlich auch Kontakte zu jüngeren Studierenden“ (A, a.B.).

Auch C, a.B. betont, wie wichtig ihr der Kontakt zu den Seniorenstudierenden war, der auch zu bestehenden Freundschaften führte:

„Es kam auch vor, dass sich die SeniorenstudentInnen zusammenfanden, z. B. in der Kneipe oder in der Mensa – wenn man die Zeit bis zum nächsten Seminar überbrücken musste – und da ergab sich die Gelegenheit, sich gegenseitig auszutauschen.... Es sind durch das Studium auch nette persönliche Kontakte, ja sogar Freundschaften entstanden, die auch heute noch bestehen.

Die Interviewte B, a.B., die von einer Freundin zum Seniorenstudium „gedrängt“ wurde, bemerkte den Unterschied zwischen den Frauen, die am Seniorenstudium partizipieren und den Frauen ihrer sportlichen Aktivitäten:

„Bald lernte ich durch das Studium sehr nette Frauen kennen, merkte, dass man sich mit ihnen gut unterhalten konnte...es ist mir vieles bewusster geworden, auch durch die Gespräche unter uns Frauen. Ich habe viele neue Erkenntnisse gewonnen, ich habe neue Freundschaften geschlossen, die mir sehr wertvoll sind – das muss ich schon sagen. Wertvoll eben auf einer anderen Ebene. Die Frauen, die ich an der Uni kennen gelernt habe, sind eben an anderen Dingen interessiert als viele Frauen, mit denen ich Tennis spiele, - was ja schließlich auch verständlich ist“ (B, a.B.).

Für die etwas „zögerliche“ E, a.B., trug das Seniorenstudium und der Umgang mit den Kommilitonen zur Identitätsfindung und Stabilisierung ihrer Persönlichkeit bei:

„Der Kontakt zu den älteren Studierenden, der war am Anfang etwas schwierig, denn die schon länger studierten, die kamen mir so weit weg vor. Man sagte nur mal eben im Vorbeigehen so „Hallo“; doch dann, durch ein Seminar in Gerontologie, haben wir uns näher kennen gelernt. Es entstanden sogar Freundschaften, die auch heute noch Bestand haben“ (E, a.B.).

Die Interviewte A, a.B. stand den älteren Studierenden zuerst etwas kritisch gegenüber, was sie wie folgt begründet:

„Was mir bei den Seniorenstudentinnen noch auffiel: Der Kontakt war unter den älteren Damen eigentlich recht gut...bis, ja bis die Anstrengung des Zertifikates im Raum stand. Also da empfand ich so ein gewisses Konkurrenzdenken - macht die das gut, oder - vielleicht sogar besser als ich? Das konnte ich immer nicht verstehen, das hat mich irritiert. Ich dachte, wir sitzen doch alle im gleichen Boot, wir müssten uns doch alle gut leiden können.

Später, als wir den Verein zur Förderung des Studiums im Alter gegründet hatten...haben wir uns dann mehr auf persönlicher Ebene verstanden“ (D, a.B.).

Die interviewten Frauen aus den neuen Bundesländern berichteten durchgängig über ähnliche Erfahrungen, wie sie die Frauen aus den alten Bundesländern mit ihren älteren Mitstudierenden machten. Jedoch hatte das Seniorenstudium nach der Wiedervereinigung für sie eine besonders wichtige Funktion, die E, n.B. auch für die übrigen Frauen hervorhebt:

„Nachdem nach der Wende alles weggebrochen war, bei mir, waren auch meine Beziehungen zu den Kollegen im Kollektiv verloren gegangen und ich war relativ einsam. Durch den Besuch der Universität habe ich wieder neue Menschen kennen gelernt, die auf der gleichen Wellenlänge liegen, die gleichen Vorstellungen vom Leben haben – mehr oder weniger – und ich habe inzwischen zu den verschiedenen Mitstudierenden gute freundschaftliche Beziehungen aufgebaut, auch auf privater Ebene“ (E, n.B.).

Ganz wichtig erschien den interviewten Frauen die Teilhabe an den „Ereignissen“ an der Universität und die Kontakte zu den Seniorenstudierenden, die direkt nach der Wende aufgebaut wurde, zu einem neuen „Lebenssinn“ führten und bis zum heutigen Zeitpunkt besonders gepflegt werden.

6.4 Lernen im Generationen-Dialog

Fast alle interviewten Frauen registrierten und bestaunten zu Beginn ihres Studiums das unbekümmerte Verhalten der jungen Studierenden und grenzten sich zuerst einmal ab. Nach einer gegenseitigen Eingewöhnungsphase stellten sie jedoch fest, wie befruchtend sich ein gemeinsames Studieren für beide Seiten gestalten könnte. Es wurde insbesondere auch ins Kalkül gezogen, welche Vorteile sich durch ein gemeinsames Arbeiten ergeben könnten.

6.4.1 Herausforderungen durch den intergenerationellen Vergleich

Mit Beginn des Seniorenstudiums war für A, a.B. eine neue Lebensphase angebrochen, der sie voller Erwartungen entgegen sah. Sie wollte die Chance wahrnehmen, die auch *Sagebiel* für ältere Frauen sieht: „Das Studium bietet für ältere Frauen eine neuartige Möglichkeit der Selbsterfahrung durch Art und Inhalt der abstrakten Wissensaneignung“ (Sagebiel 2000, 315). So berichtete A, a.B. voller Begeisterung:

„Ich war neugierig bis zum Platzen, für alles, was es an der Uni gab. Auch auf die jungen Studierenden, die uns überhaupt nicht leiden konnten. Für sie kamen auf einmal wieder Vater und Mutter an die Uni...und das war nun das Letzte, was sie wollten“ (A, a.B.).

Auch traten bei B, a.B. anfangs Zweifel auf, ob die Universität der richtig gewählte Ort ist. Beim Eintritt in einen wissenschaftlichen Lehrbetrieb, der vor allem auf junge Studierende in einer frühen Lebensphase ausgerichtet ist, bekam die Altersthematik in mehreren Interviews eine starke Relevanz (vgl. Sagebiel 2000, 311-318). Während die jungen Studierenden überwiegend aus dem Schulbetrieb kamen und über eine aktuelle Bewertung ihrer Leistungsfähigkeit verfügten, wussten die Frauen als 'Spätstudierende' nicht, ob ihre Fähigkeiten für den weiterbildenden Studiengang ausreichten. Ihre Befürchtungen drückte B, a.B. wie folgt aus:

„Nun ja, wir mussten ja mit jungen StudentInnen studieren, also intergenerationell. Wir erhielten keinen Altersbonus, wir mussten die gleichen Leistungen erbringen, wie die jungen Studierenden“ (B, n.B.).

Erklärend wird auf Kap. 5.4 verwiesen, indem das Wuppertaler Seniorenstudium mit seiner sozialwissenschaftlichen Grundausrichtung und seiner strukturierten leistungsorientierten Form beschrieben ist. Es gliedert sich in den normalen Studienbetrieb ein und unterscheidet sich damit von Seniorenstudien anderer Hochschulen, die in der Regel eine unverbindliche Teilnahme mit geringer bis keiner Leistungserwartung verknüpfen. Da das Studium erfolgreich mit einem Zertifikat beendet werden kann, müssen sich die Seniorenstudierenden dem gleichen Leistungsdruck aussetzen, wie Regelstudierende, was zu Irritierungen führen kann:

„Ich sollte mich also auf ein Zertifikat vorbereiten, aber das gefiel mir überhaupt nicht. Ich war eisern entschlossen, keine Zensuren, keine Zeugnisse, also damit hatte ich mein ganzes Leben verbracht. Nichts dergleichen mehr, also bitteschön, ich wollte mich nicht auf ein Zertifikat vorbereiten, während die anderen Damen da ganz verrückt darauf waren. Sie wollten ihrer Familie beweisen, dass sie wissenschaftlich arbeiten konnten.

Doch das alles interessierte mich überhaupt nicht. Mich interessierte nur der Fachbereich, der Stoff, die StudentInnen, die DozentInnen und ob letztere überhaupt pädagogisch begabt waren, ob sie mit SeniorenstudentInnen umgehen konnten“ (A, a.B.)

Auf Dauer konnte sich A, a.B. der Faszination des leistungsbezogenen Studiums jedoch nicht entziehen:

„Auf einmal stand zur Debatte, dass auch ich ein Zertifikat machen müsse. Mir wurde dann bewusst, also wenn ich ein Zertifikat machen muss, dann ist knallharte Arbeit angesagt. Ich kam zu der Überlegung – will ich das überhaupt – kann ich das – muss das denn sein? Aber meine Überlegungen waren zweitrangig, der Wettbewerb stand an erster Stelle (lacht). Ja, und dann hatte ich mich doch für das Zertifikat entschieden“ (A, a.B.).

6.4.2 Positiver Generationen-Austausch

Für die übrigen vier Seniorenstudentinnen stand bereits zu Beginn des Studiums fest, dass sie dieses mit Erhalt des Zertifikates abschließen wollten. Sie waren von dem intergenerationellen Studium begeistert und „schwebten auf Wolke sieben“, was nachstehen dokumentiert wurde:

„Ich hatte eigentlich nur angenehme Erfahrungen mit jüngeren Studierenden. Ich habe Literatur und Germanistik gehört und entsinne mich, dass sich ein junger Student, dem ich immer einen Platz freigehalten habe (ich hatte ja die Möglichkeit, pünktlich im Hörsaal zu sein, während er von einer anderen Vorlesung kam), dann revanchierte, mit Aufzeichnungen, die er auf Kassette für mich aufgenommen hatte (D, a.B.).

Sehr positiv äußerte sich auch E, a.B. über die gemeinsame Arbeit in einem Seminar:

„Dieser Dozent hatte ein besonderes Projekt mit seinen Studenten, wir haben ja intergenerationell studiert – also saßen mit jungen Leuten zusammen – mit denen mussten wir uns dann dem Problem des „labeling-approach“ nähern. Es wurde sehr spannend und sehr interessant“ (E, a.B.).

Ebenfalls empfand C, a.B. das gemeinsame Studieren von Senioren- und Regelstudierenden als eine gegenseitige, befruchtende Bereicherung:

„Was ich mit den Regelstudierenden, also den jüngeren Leuten, erlebt habe, war sehr positiv. Ich war immer sehr erfreut zu erleben, wie die jungen Leute heute ihr Studium meistern, jedoch waren die jungen Studierenden auch daran interessiert, wie wir Älteren das machen. Es kam in Gesprächen ein Kontakt zustande, den ich als sehr anregend und positiv empfunden habe“ (C, a.B.).

Von B, a.B. wurde bemerkt, dass sich die jüngeren Studierenden immer mehr zurückzogen, sobald die Älteren mit ihrem „Alltagswissen“ versuchten, das Seminar zu beeinflussen. Es fällt ihr jedoch auf,

„nachdem dann die ersten Referate von den älteren Studierenden gehalten wurden, entstand so etwas wie ein bisschen Hochachtung bei den jungen Studierenden, weil sie merkten, wie gut fundiert diese Referate ausgearbeitet und gehalten wurden“(B, a.B.).

Auch wenn das Seniorenstudium eine Möglichkeit bietet, Lebenserfahrungen öffentlich zugänglich zu machen, so bedarf es doch einer besonderen Methodik und Didaktik seitens der Lehrenden, um intergenerationelle Kommunikation zu leiten, die zu einem fruchtbaren „Miteinander“ wissenschaftlichen Arbeitens führt und Konfrontationen vermeidet (vgl. Sagebiel 1998, 212).

Es gab jedoch zu dem wissenschaftlichen, gemeinsamen Studieren und Arbeiten auch zwischenmenschliche, erheiternde Begebenheiten, die den Uni-Alltag erfreulich gestalten, wie sich E, a.B. gern erinnerte:

„Zu meiner großen Überraschung war die Mehrzahl der jungen Leute sehr aufgeschlossen und kommunikativ. So kam es zum Austausch der Vorlesungsinhalte, aber auch zu persönlichen Diskussionen. In vielen kleinen, zum Teil lustigen Begebenheiten, merkte ich natürlich den Generationsunterschied. Einmal sprach mich z.B. ein junger Kommilitone vorsichtig und langsam formulierend an, und als ich ihm lebhaft und flüssig antwortete, fragte er ganz erstaunt: ‘Bist Du Deutsche?’ Als ich ihn belustigt antwortete: ‘Ja, wieso?’ fragte er, ‘In welcher Sprache schreibst Du denn?’

Ich stenographierte meine Notizen, so wie ich es vor 30 Jahren gelernt hatte; dieses hatte der junge Student nicht erkannt, ja er kannte nicht einmal die Stenographie“ (E, a.B.).

Selbst A, a.B., die zu Beginn ihres Seniorenstudiums mit ambivalenten Gefühlen dem intergenerationellen Studium entgegensah, revidierte ihre Meinung und hatte sehr angenehme und hilfsbereite Erlebnisse mit jungen Studierenden:

„Einmal blieb mein Auto genau vor der Uni stehen, fünf Autos hinter mir hielten, und die jungen Studenten sprangen heraus, um mir das Auto anzuschieben. Als es nicht gelang, sagte einer von ihnen...‘wissen Sie was, ich bringe Ihnen das Auto in die Werkstatt’. Also ich bin im nachhinein noch immer so begeistert von diesen jungen Studenten, dass es mir immer

auffällt, wenn ich mal mit dem Benehmen anderer jungen Menschen im Bus konfrontiert werde“ A, a.B.).

Die Seniorenstudierenden der neuen Bundesländer, die an keinem Zertifikatsstudiengang teilnehmen, jedoch auch intergenerationell studieren, sehen diese Form des Studiums ebenfalls als eine Bereicherung an. Alle sagten aus, dass sie sehr positive Erfahrungen mit jungen Studierenden erlebt hatten:

„Die jüngeren Studierenden – das kann ich schon sagen – schauten anfänglich etwas verwundert, als da so „Grauhaarige“ in den Semestern auftauchten. Aber in kurzer Zeit entstand eine gute wechselseitige Beziehung, es war sofort eine Brücke geschlagen, als die jüngeren Studenten merkten, dass auch die Älteren universitäre Kompetenz vorweisen konnten“ (C, n.B.).

Die gemeinsame Zusammenarbeit zwischen „Alt“ und „Jung“, wurde auch von E, aus den neuen Bundesländern hervorgehoben.

„Mit den jüngeren StudentInnen an der Universität habe ich auch sehr gute Erfahrungen gemacht, keine schlechten, nein – ganz im Gegenteil. Ich war in einem Seminar über die Einführung des Euro, das war sehr interessant. Die jungen Studierenden erstellten Thesepapiere, die sie an uns Ältere übergaben, so konnten wir sehen, was dran war“ (E, n.B.).

Sie betonte allerdings, dass sie sich immer von Seminaren fernhielt, die sehr belegt waren, damit nicht erst der Verdacht aufkam, die Älteren wollten den Jüngeren die Plätze streitig machen.

Auch A, n.B. berichtete über positive Erlebnisse im intergenerationellen Studium:

„Mit den jungen StudentInnen, da habe ich nur gute Erfahrungen gemacht. Ich erinnere mich an vor zwei Jahren, da habe ich an einer Politikvorlesung teilgenommen und da saß immer ein junger Student neben mir und wenn ich mal etwas verspätet kam, dann hat er mir den Platz immer frei gehalten (lacht)“ (A, n.B.).

Aus den Interviews lässt sich ableiten, dass die Älteren eine hohe Akzeptanz seitens der Jüngeren erfahren. Auch könnten die Kompetenzen, Lebenserfahrungen und die Sichtweisen der älteren Studierenden den Bildungsprozess der jüngeren Studierenden beeinflussen, evtl. sogar bereichern, so dass während des intergenerationellen Studiums ein wechselseitiger Prozess des „Geben und Nehmen“ stattfindet. Dass die Dialogbereitschaft, die Toleranz und die Aufgeschlossenheit der Seniorenstudierenden sehr geschätzt

werden, dass aber vor allem das „Voneinanderlernen“ einen hohen Stellenwert besitzt, geht aus der Äußerung eines jungen Studenten aus der empirischen Untersuchungsarbeit „Studium im Alter aus Sicht der Lehrenden und jüngeren Studierenden“, die an der Universität Münster 2001 abgeschlossen wurde, hervor:

„Das Studium im Alter ist ein idealer Weg, um eine Brücke zwischen Alt und Jung zu schlagen und damit auch ein harmonischeres Miteinander im Alltag zu erreichen“ (Breloer u.a. 2001, 166).

6.5 Emanzipation durch wissenschaftliche Weiterbildung

„Insgesamt diene der größte Teil der institutionalisierten Frauenbildung in der Vergangenheit der beruflichen Förderung“ betonte *Sagebiel* (2000, 312). „Daneben gab es“, so führte sie weiter aus, „wie die Fraueninitiativen zeigen – eine gering institutionalisierte allgemeine Weiterbildung, deren Ziel nicht in erster Linie die Vermittlung nützlicher Qualifikationen war, sondern die eher der Entwicklung von Subjektivität und Individualisierung der Frauen diene“ (ebd.). Dieses strebten die interviewten Frauen der alten und neuen Bundesländer an, wie nachstehend dokumentiert wird.

6.5.1 Kompetenzentfaltung und Identitätsbildung

Für die Auftragsvergabe einer anspruchsvollen Kompetenzentfaltung ist die Universität **der** spezielle Ort. Frauen, die sich zum Seniorenstudium an eine Universität begeben, können – aufgrund des wissenschaftlichen Angebotes – für sich neue Identitäten konstruieren. Diese Chance ergriffen auch die interviewten Frauen. Da sie sich auf der Suche nach einer neuen „Lebensperspektive“ befanden, bildete die feministische Ausrichtung einen Schwerpunkt ihrer weitererbildenden Studien und verfehlte bei den Frauen aus den alten Bundesländern nicht ihre Wirkung. Sie brachte für A, a.B. überraschende Einsichten und Erkenntnisse, die sie sehr bewegten und mit denen sie sich erst auseinandersetzen musste:

„Ich kam zu Beginn – ganz durch Zufall – in eine Frauenbewegung hinein. Ich war völlig überrascht, wie das da ablief. Die Frauenbewegung hatte in mehrtägiges Treffen in Wuppertal, das ging international und auch bundesweit und wir wurden zum ersten Mal konfrontiert mit Lesben – und das war für mich absolutes Neuland. Wir waren mit einer kleinen Gruppe von der Uni da und ich muss sagen, ich komme auch heute noch nicht so gut damit zurecht. Die Emanzipation hatte sich wohl 1987 noch nicht so positiv bemerkbar gemacht im Land und war wohl auch noch nicht in allen Köpfen angekommen“ (A, a.B.).

Die Auseinandersetzung mit feministischen Theorien wurde auch von C, a.B. sehr lebendig dargestellt. Es war Schwerstarbeit für sie, weil eine zusätzliche Reflexionsarbeit herausgefordert wurde. Sie diente der Aufarbeitung der eigenen Erfahrungen und die Benachteiligung der 'Frau in unserer Gesellschaft':

„Die Erkenntnisse für mich als Frau, hmm...ich habe durch das Studium eine gewisse Festigung erfahren, deswegen bin ich ja so dafür, dass Frauen eine gute Ausbildung so früh wie nur möglich erhalten. Ich bin ja als Frau in einer Zeit aufgewachsen, wo eine Bildung für die Frauen noch nicht als so gravierend angesehen wurde. Ich musste als Ehefrau auch immer ausbalancieren, durfte meinem Ehemann nicht demonstrieren, aha, also ich weiß etwas – oder ich kann etwas – oder schau mal, das weiß ich...also als Besserwisslerin bzw. Streberin gegenüber meinem Mann durfte ich nicht dastehen“ (C, a.B.).

Es fiel ihr jedoch auf,

„dass die jungen Frauen heute schon selbstbewusster auftreten und auch emanzipierter in ihren Rollen leben. Ich denke, da haben wir älteren Frauen noch einen Nachholbedarf“ (C, a.B.).

Trotzdem bedauerte sie, dass Frauen, die ihr an der Uni begegneten, das Studium abbrachen, sobald deren Männer pensioniert und zu Hause waren und es wurde ihr bewusst,

„wir Frauen nehmen noch immer Rücksicht und geben unsere Wünsche auf, wenn es um Partner oder um die Ehe geht. Das Verhaften in den alten Rollenklischees ist immer noch in den Köpfen der Frauen. Schade, wenn diese Frauen abrechnen, bevor sie selbst wahrnehmen konnten, dass durch die Bildung ein Bewusstsein entsteht, was man wahrnehmen, wie man sich entwickeln kann und dass man die Kraft erlangen kann, auch in späten Jahren Bildung und Weiterentwicklung für sich in Anspruch zu nehmen“ (C, a.B.).

Mit diesem Statement wird unterstrichen, was *Sagebiel* hervorhebt: „Die Konzentration auf sich selbst als Lernende kann insbesondere bei Familienfrauen zu Rollenkonflikten zwischen wahrgenommenen Erwartungen von Ehemann und Kindern einerseits und eigenen Ansprüchen an ein Leben und Lernen für sich selbst führen, wobei Lösungsmöglichkeiten zwischen den Extremen 'Studienabbruch' und 'Trennung vom Partner' liegen können“ (Sagebiel 2000, 316).

Letzteres, die 'Trennung vom Partner' wurde von E, a.B. vollzogen. Bei dieser Interviewten hatte das Seniorenstudium und der emanzipatorische Ansatz zu einer neuen Identitätsbildung geführt:

„Denn, wie gesagt, ich bin immer jemand gewesen, der geleitet werden musste und dann aber auch alles gut erledigt hat, was von ihm erwartet wurde. Eigeninitiative war früher bei mir nicht da. Es war zwar ein Wille zum Überleben und zum Kämpfen da, doch oft fehlte mir der Mut (ich hatte immer im Hinterkopf: Das kannst du nicht, das schaffst du nicht! E, a.B.).

Durch universitäres Wissen und neue feministische Erkenntnisse, fand sie die Kraft, sich aus einer zerrütteten Ehe zu befreien. Nach *Sagebiel*, kann „diese Konzentration der älteren Frauen auf sich selber und das bewusste partielle Abstreifen traditionellen Bezugsenseins auf andere als eine Form von **‘Emanzipation im Alter’** verstanden werden“ (ebd.).

Dies bestätigt auch E, a.B. mit ihrer Äußerung:

„Ich hätte nie – ohne die drei Jahre an der Uni und meine Leistungssteigerung und die Entwicklung meiner Persönlichkeit – den Schritt gewagt, mein Leben selbst in die Hand zu nehmen, was ich ungefähr seit 3-4 Jahren kann und damit eigentlich auch ganz gut fahre“ (E, a.B.).

Dass die universitäre Weiterbildung bei ihr eine Steigerung von **‘Emanzipation im Alter’** bewirkte, diese Meinung vertritt auch A, a.B.; sie hebt hervor - obwohl sie durch ihren Beruf als Lehrerin sehr selbstbewusst gemacht wurde und sich auch als emanzipierte **‘Alleinerziehende’** behaupten musste – begrüßte sie es sehr,

„dass die Emanzipation in der Uni nicht nur vorgestellt, sondern auch dargestellt wurde. Ich war ja auch jahrelang im Studium mit jungen Frauen zusammen und hatte keine Schwierigkeiten damit. Auch durch Frau Dr. Sagebiel wurde ich in ihren Seminaren sehr mit emanzipatorischen Gedanken konfrontiert und musste mich damit auseinandersetzen“ (A, a.B.).

Auch B, a.B., die bedingt durch ihr Studium und die vertiefenden Seminare in Psychologie, spezieller Soziologie, besonders aber durch die Seminare bei Frau Dr. Sagebiel, die schweren psychischen Einbrüche in ihrem Leben aufarbeiten konnte, ist

„der Meinung, dass durch das Studium eine „Bewusstwerdung“ eintritt für uns Frauen, eben bedingt durch Bildung. Frauen, die abbrechen, wissen ja gar nicht, was ihnen entgeht, was sie durch die Bildung erreichen könnten“ (B, a.B.).

Nach *Sagebiel* bietet das Studium für die ältere Frauengeneration eine neuartige Möglichkeit der Selbsterfahrung, besonders durch Art und Inhalt der abstrakten Wissensaneignung. Sie betont: „Vor allem weibliche Studierende setzen sich stärker mit den Ge-

schlechterrollen, der geschlechtlichen Arbeitsteilung und dem eigenen geschlechtsspezifischen Verhalten auseinander“ (a.a.O., 315).

6.5.2 Persönlichkeitsentfaltung und Kommunikation

Während die Frauen in den alten Bundesländern das weiterbildende Studium für ihre Identitätsbildung nutzten, um neue und bessere Kompetenzen zu entwickeln, die zu ihrer Emanzipation führten, bezeichnen sich die Frauen der neuen Bundesländer durchgängig als emanzipiert. In den von mir geführten Interviews wurde bestätigt, was *Sagebiel*, indem sie sich auf Lischka 1997, 174f. bezieht, ausführt:

„Ältere ostdeutsche Frauen fallen mit ihren Bildungsbedürfnissen und –aktivitäten aus den bisher genannten Diskussions- und Forschungszusammenhängen weitgehend heraus, weil sie nicht die Bildungsdefizite wie die westdeutschen Frauen vergleichbaren Alters haben“ (a.a.O., 312).

Die in den Interviews gegebenen Statements lauten wie folgt:

„Emanzipatorisch sind hier die Frauen auf einem hohen Level, alle die, die viele Jahre im Beruf ihren „Mann“ stehen mussten, doch auch, weil das Gehalt des Mannes ja nicht sehr weit reichte, die haben ihre Persönlichkeit sehr weit entfaltet“ (C, n.B.).

Eine andere der Interviewten, die behauptet, schon immer sehr emanzipiert gewesen zu sein, sucht sich nach der Wende durch das Seniorenstudium einen neuen Kreis Gleichgesinnter, denn ihr vorheriger Personenkreis war „weggebrochen“. Es war ihr wichtig, ihren Bekanntenkreis nicht nur auf die neuen Bundesländer zu beschränken. Sie führt aus:

„Wir haben dann ja auch Kontakte aufgenommen, zu westdeutschen SeniorenstudentInnen, wir waren in Frankfurt/Main, zur U3L, da haben wir uns dann gegenseitig so ein bisschen unsere Werdegänge erzählt. Der Workshop hieß „Kommunikation und Identität“... . Wir haben dann noch Kontakte zur Universität Bielefeld aufgenommen, auch zu Seniorenstudierenden in Berlin. Dort war ich in der Nähe von Berlin zu einem längeren Workshop in einer Einrichtung der Berliner Charité; die Gespräche mit anderen Frauen haben mir sehr viel gegeben“ (E, n.B.).

Auch mit dieser Äußerung wurde bestätigt, was *Sagebiel* betont: „Frauen greifen bei ihrer Aneignung der fremden Umwelt im allgemeinen weniger auf den ´Habitus des sich selbst und die eigene Leistung Produzierens` zurück. Die Verbindung von Lernen/Arbeiten und

Kommunikation bedeutet für die älteren studierenden Frauen keine Widerspruch“ (Sagebiel, a.a.O., 315).

Eine der befragten Frauen, die sich aufgrund ihrer Erkenntnisse durch das Studium, jetzt als sehr emanzipiert einstuft, berichtete voller Stolz:

„Ich bin in der Otto-von-Guericke-Gesellschaft mit allen Pflichten verbandelt und habe neue Leute kennen gelernt... Ich bin auch Betreuerin von Gästen der Otto-von-Guericke-Gesellschaft, Gäste, die Vorträge halten, dazu zählt auch Prof. Dr. Füssing aus Wien und andere. Ich betreue die Gäste auch außerhalb der Vorträge, besuche mit ihnen Ausstellungen, zeige ihnen Magdeburg, das alles macht mir sehr viel Freude“ (B, n.B.).

Es ist ihr ganz wichtig, so empfindet die Medizinerin, die jetzt das Seniorenstudium genießt,

„dass man in Familie und Gesellschaft jemand ist, einen höheren geistigen Stand hat, eben vielseitig ist. Ja, man ist wer, kann gefragt werden, egal was – man wird eben immer zu Rate gezogen... Was ich auch sehr gut finde, ist das Verständnis unter den Generationen, die Toleranz und dass man sein Wissen in die Praxis umsetzen kann. Die Weiterbildung zur politischen Teilnahme ist für mich eine Selbstverständlichkeit; ich kann mir ein Leben ohne politisches Interesse jetzt (nach der Wende, d.Verf.) nicht vorstellen (D, n.B.).

Eine der Interviewten versuchte es, auf einen „Nenner“ zu bringen:

„Vor der Wende, in dem System, mussten wir schon einiges durchmachen, nach die Wende haben wir „umdenken“ müssen, jetzt haben wir einen neuen Erfahrungsschatz, durch das Seniorenstudium erlangen wir „Weltgewandtheit“ und „Wissen“, und das ist für uns, unsere Familien, doch auch für die Gesellschaft ganz wichtig“ (D, n.B.).

6.6 Bilanzierung und Zukunftsvisionen

Alle interviewten Frauen in den a.B. schlossen ihr Studium erfolgreich mit dem Erwerb des Zertifikates ab; die Frauen in den n.B. befinden sich noch im Studium. Alle Interviewten betonten übereinstimmend, dass das Studium für sie ein besonderer Gewinn ist, der nicht nur zur Erweiterung von Kompetenzen geführt hat, sondern für jede der Interviewten spezielle Entwicklungen und positive Veränderungen bewirkte. Sie hoben hervor, dass sie „voller Begeisterung“ studierten, das Studium ihr Leben bereichert und ihr Image verbessert hat; alle hoben wiederholt hervor, mit welcher Freude sie studiert haben und

besonders erwähnenswert ist die Aussage, dass es ihnen **Spaß** gemacht hat. Zitieren möchte ich A, a.B., die im ihrem Interview das aussprach, was die anderen Frauen empfanden und bestätigten: „Immer, wenn ich wieder in Wuppertal war und auf die Südhöhen schaute, dachte ich - also, du musst da wieder hin!“ (A, a. B.).

6.6.1 Resümee und Pläne der Frauen in den alten Bundesländern

Der Interviewten E, a.B. wurde durch das Studium erst bewusst, dass ihre früheren „Zögerlichkeiten“ auf einen Mangel an Selbstvertrauen zurückzuführen waren, was sie im Interview klar äußerte:

„Ich bin als Kind, da wir um das tägliche Überleben kämpften, gar nicht gefördert worden. Ich habe erst später erkannt, dass es außer unserem normalen Alltag noch Musik, Malerei – überhaupt Kunst und Kultur gibt“.

Also ich – z.B. als Person – ich habe vom Studium sehr profitiert, ich fühle mich sicherer und kann heute den Menschen ganz anders gegenüber treten als vor dem Studium“.

Auf ihre Zukunftspläne angesprochen, führte sie aus:

„Ich möchte gerne noch weiter an mir arbeiten...möchte eigentlich weiter interessiert sein - da sein für meine Kinder. Ich möchte zuhören können. Ich möchte andere Menschen verstehen, nicht mehr missionieren, nicht mehr versuchen, die Menschen in meine Richtung zu drängen. Die, die eine andere Auffassung haben, möchte ich versuchen zu verstehen. Ich hoffe, dass ich noch lange genug fit bin“ (E. a.B.).

B, a.B. betrachtete es als einen wichtigen Erfolg ihrer Studienbemühungen, dass sie ihre traumatischen Erlebnisse aufarbeiten konnte und sich heute Bereiche zutraut (z.B. Vorträge halten, Führungen im Deutschen Klingenmuseum für das „Ehrenamt für Kultur“, Protokollführerin in einem Frauen-Investment-Club), die früher für sie 'undenkbar' waren. Auch hobt sie hervor, dass ihr die Gespräche mit den Frauen an der Universität viele neue Erkenntnisse brachten:

„Das Zusammensein mit den Frauen an der Uni, erfüllt mir alle meine Bedürfnisse. Meine Persönlichkeit hat sich auf eine gewisse Weise durch dieses Studium weiterentwickelt, vor allem auch zum Zwecke einer besseren Altersbewältigung“.

In Zukunft möchte sie gern etwas „kürzer treten“, um mehr Zeit für ihren Ehemann und beide Enkelkinder zu haben:

„Ja, ich führe ein sehr ausgefülltes Leben, das ich auch noch so weiterführen werde. Das Studium diente auch meiner Kompetenzerweiterung und so sehr viel Neues möchte ich z.Zt. nicht in Angriff nehmen... . Ich muss jetzt mal langsam anfangen, mich einmal etwas auszu-ruhen. Ich bin ja jetzt 66 Jahre alt, ich möchte nun erst einmal etwas zur Ruhe kommen, ich weiß allerdings nicht, ob ich im nächsten und übernächsten Jahr auch noch so denke (lacht)“ (B, a.B.).

Als einen wichtigen persönliche Erfolg bezeichnete C, a.B. ihr Studium. Sie kann nun über die Studienzeit hinaus die erlernte wissenschaftliche Arbeitsform für sich nutzen, um Hintergründe zu beleuchten und Zusammenhänge zu erkennen, die sie interessieren. Durch das Studium fühlte sie sich in ihrer Auffassung bestärkt, dass man immer bemüht sein sollte, etwas Neues hinzuzulernen, was sie nachstehend unter Beweis stellte:

„Ich lerne z.Zt. noch eine neue Sprache, die niederländische Sprache, weil meine Tochter mit ihren Kindern nach Holland gezogen ist und ich von mir aus etwas dazu tun möchte, dass ich mich in dieser Sprache verständigen kann. Ich möchte das Angebot an eine andere Nation machen, dass ich auch in der Lage bin, mich in ihrer Sprache zu verständigen“ (C, a.B.).

Mit ihrer Aussage bestätigte sie, was *Sagebiel* hervorhebt: „Ältere Studierende und insbesondere ältere Frauen suchen eine Verknüpfung von gelebtem Leben und wissenschaftlichen Erkenntnissen“ (Sagebiel 2000, 315).

Die Zukunftsvisionen von C, a.B. beinhalten Reisen ins Ausland, insbesondere in Länder und Städte, die ihr bisher noch unbekannt sind. Wichtig erscheint es ihr, in der niederländischen Sprache mit ihren Enkelkindern zu kommunizieren und sich damit auch in deren neuen Lebensbereich einbringen. Außerdem möchte sie ganz bewusst ihre Umwelt wahrnehmen, auch jetzt im Alter das nachholen, für das sie früher keine Zeit fand. Ihr „Traum“ wäre:

„Wenn diese ´unnütze` Einstufungsprüfung abgeschafft würde, könnte ich mir vorstellen, noch mit einem Regelstudium zu beginnen“ (C, a.B.).

Für die Pädagogin A, a.B. waren früher und sind heute nicht nur der wissenschaftliche Stoff, sondern auch Kommunikation und Interaktion auf wissenschaftlicher Ebene ein großer Gewinn, was sie nachstehend betont:

„Ja, ...also in mir hat diese Form der Weiterbildung eine wahnsinnige Faszination ausgelöst, der Frust, der zwischendurch schon mal aufkam, der wurde einfach weggesteckt. Wenn ich zwischendurch schon mal ´ausgepowert` war – ich war schon einmal so überfordert von diesem Lernen, dass ich auch gar nicht gemerkt hatte, hier muss mal eine Pause eintreten, um wieder Luft zu holen, mal etwas anderes zu tun. Also ich war so eingebettet, so gefangen von diesem Lernprozess... Doch es war ja nicht nur die Uni Wuppertal, die mich so begeisterte, ich nahm in den 80er/90er Jahren insgesamt fünf mal an den Veranstaltungen der Sommer-Uni Berlin teil, die sich jeweils über 10 Tage erstreckten. Besonders beeindruckend war die Sommer-Uni nach dem Mauerfall und die vielen Gespräche, die wir führten“ (A, a.B.)

Da sie schon immer schriftstellerisch tätig war, beinhaltet dieser Wunsch auch ihre Zukunftsvision:

„Ich würde auch gerne noch so ein bisschen ehrenamtlich, geschichtlich weiterarbeiten. Ich finde es hochspannend, so die letzten 100 Jahre zu betrachten...ich bin ja in der Geschichtswerkstatt. In nächster Zeit wird mein Leben zwar wesentlich ruhiger verlaufen. Ich war früher so hochgeladen mit meiner Energie und mir ist jetzt bewusst geworden, dass ich etwas langsamer treten muss. Ich habe erkannt, dass der Körper uns Grenzen setzt. Irgendwann sagt er uns...also, das hast du jetzt übertrieben...dafür musst du bezahlen.

Dass in meinem Kopf so viel drin ist und auch bewegt wird...also das verdanke ich der Universität“ (A, a.B.).

Auch die letzte der Wuppertaler Interviewten, die mehr als ½ Jahrhundert ihres Lebens berufstätig war, durfte eine Erfüllung durch das wissenschaftliche Studium erfahren. Ihr diente der Wissenserwerb nicht nur zur Kompetenzentfaltung, auch er festigte ihren lebenslang gehegten Wunsch, Gedanken und Erlebnisse zu Papier zu bringen. Was sich als roter Faden durch ihre Studienbemühungen zieht, bezeichnete sie als „Biographiearbeit“. Sie nahm an einer Gruppenarbeit teil, die eine Dokumentation unter dem Titel „Frauen im Seniorenstudium – Biographie und soziologische Aspekte“ erstellte, verließ diese aber vorzeitig zugunsten ihrer Zukunftsvision. Sie schloss sich als Schülerin der Akademie „Schule des Schreibens“ in Hamburg an, die sie ermutigte, ihre Werke zu veröf-

fentlichen. Außerdem betonte sie, dass ihr Interessenfeld, das nie sehr eng war, sich durch das Studium noch erweitert hat:

„Seit ich zur Uni gehen, so muss ich antworten, hat sich mein Selbstbewusstsein, das eigentlich immer sehr stark war – aufgrund meiner beruflichen Situation - möglicherweise noch etwas verstärkt. Auf jeden Fall - mein Bewusstsein, einiges zusätzlich gelernt zu haben, Dinge jetzt wissenschaftlich zu hinterfragen und sich verstärkt mit sozialen Fragen auseinander zu setzen. So hat das Studium sich positiv auf mein Leben ausgewirkt. Ich erfahre es auch immer, dass ich bei Gesellschaften und Zusammenkünften als interessierte Gesprächspartnerin gesucht werde, auch auf Gebieten, die die Uni bei mir geweckt und gestärkt hat“ (D, a.B.).

„Meine Zukunftsvisionen - also beruflich habe ich keine Ambitionen mehr, was bei meinem Alter ja wohl verständlich ist. Was ich gerne machen würde - und was ich auch jetzt schon tue - ist „Schreiben“; einmal meine Geschichten nicht nur geschrieben, sondern auch veröffentlicht sehen“ (D, a. B.).

Sie partizipiert z.Zt. – wie all` die anderen Interviewten der alten Bundesländer – von dem Angebot der Universität Wuppertal,

„es ist z.Zt. der ´Römerbrief des Apostel Paulus`, der mich bei Prof. Dr. Söding in Atem hält“ (D, a.B.).

Außerdem möchte sie - wie seit über 10 Jahren – sich als einen besonderen Genuss auch im Jahre 2003 die Sommer-Uni in Berlin gönnen.

6.6.2 Resümee und Pläne der Frauen in den neuen Bundesländern

Für die interviewten Frauen der neuen Bundesländer bedeutete der Zusammenbruch des sozialistischen Systems und die Wende einen „Umbruch“ in ihrem bisherigen Leben. Sie waren auf „Sinnsuche“ zur Neuorientierung in dieser Lebensphase und profitierten in hohem Maße von den wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahmen, wie in den Interview immer wieder hervorgehoben wurde.

Wie auch *Sagebiel* betont, „nehmen sie allerdings Krisen oder auch Brüche im Leben in stärkerem Maße als Männer zum Anlass der Neuorientierung und persönlichen Weiterentwicklung durch Lernen im Alter“ (Sagebiel 2000, 314).

Als eine positive Veränderung durch die Studienzeit hebt auch B, n.B. die gewonnene Sicherheit und das gestiegene Selbstbewusstsein hervor. Dass sie nun keine Probleme mehr vor dem angesehenen Universitätsbetrieb hat, ist ihr genau so wichtig wie die Erweiterung des Blickwinkels, der es ihr sogar ermöglicht, für die Universität tätig zu sein. Heute schaut sie bedauernd zurück auf ihren eingeeengten Blick als sie nur für Familienpflichten lebte:

„Wenn ich zurückblicke, dann würde ich versuchen, die Berufstätigkeit mit dem Haushalt zu verbinden, um den Kontakt mit anderen Menschen nicht mehr aufzugeben. Ich würde nicht mehr nur Tag und Nacht arbeiten, ohne Anerkennung, immer nur das gleiche Einerlei, das immer als Selbstverständlichkeit hingenommen wird“ (B, n.B.).

Ihre Blickwinkelerweiterung bezeichnete sie als einen „Riesenerfolg“, bedingt durch das Seniorenstudium:

„Ich lege jetzt Wert darauf, dass ich etwas für mich selbst tue. Es macht mir viel Freude und für meine Kopf ist es auch Nahrung... Ich habe mir jetzt durch das Seniorenstudium einen neuen Kreis geschaffen, neue Gespräche – ich bin jetzt ganz egoistisch geworden – ich tue ganz viel für mich, für meine Psyche, für mein gutes Befinden. Das soll durch das an der Universität Gehörte gepolstert, nein...aufgebaut werden, dass ich wieder mehr Freude am Leben habe“ (B, n.B.).

Ihre Zukunftsvision schildert sie wie folgt:

„Wenn ich so in die Zukunft schaue, dann hoffe ich, dass ich noch gesund bleibe und hoffe inständig, noch vieles zu verwirklichen, besonders – was mein Studium betrifft. Ich bin ganz glücklich, wenn man mir Scheine und Zertifikate ausstellt. Ich kann nur feststellen, durch das Studium ist viel Schönes auf mich zugekommen. Ich sehe auch meine Freude darin, dass ich Großmutter bin und für meine Enkelkinder zur Verfügung stehe. Es fällt mir manchmal schwer, beides zu schaffen“ (B, n.B.).

Die positive Veränderung ihres Verhaltens durch das Seniorenstudium ist auch für E, n.B. auffällig. Hatte sie sich vor Beginn des Studiums als eine naturverbundene Einzelgängerin eingestuft, empfindet sie es jetzt als angenehm, Kontakte zu Gleichaltrigen zu haben, die „Schicksalsgenossen“ sind:

„Die Kontakte, die ich bei diesen Begegnungen zu anderen SeniorenstudentInnen knüpfen konnte, kann ich durchweg nur als positiv bezeichnen. Ich fand es ohnehin gut, denn der

vorherige Personenkreis, mit dem man früher Kontakt hatte und der sich besonders auf die Arbeitskolleginnen beschränkte, war ja ziemlich weggebrochen. Man hatte ja noch ein bisschen Kontakt, ich war ja nie so gesellig, aber die waren ja auch viel jünger als ich und bemühten sich um neue Arbeitsplätze und wir waren ja auch räumlich getrennt. Ich empfand es als sehr positiv, jetzt Gleichaltrige zu treffen, die in der gleichen Situation waren, die auch ihre Arbeit verloren hatten und nach neuen Dingen suchten und sich geistig betätigen wollten.

Das hat mir alles sehr geholfen und ich finde das auch sehr gut.“

In ihrer Aussage bestätigt sie das, was *Sagebiel* über ältere studierende Frauen darlegt: „Sie bevorzugten eine kommunikative Studienatmosphäre, die den Austausch auch mit Jüngeren und das offene Eingeständnis von Fehlern und Schwächen erlaubt(...)“ (Sagebiel, a.a.O, 315).

Jetzt, wo sie von ihrem Mut und ihrem Teamgeist überrascht ist, möchte sie in Zukunft die Kontakte zu Seniorenstudierenden aus den alten Bundesländern beibehalten und noch weiter ausbauen:

„Und was ich als sehr positiv empfand und was ich noch beibehalten möchte, sind die Kontakte zu den westdeutschen SeniorenstudentInnen und dass man da auch so viel Neues erfahren hat, und deren Lebenssituation ja schließlich auch von unserer zu unterscheiden war. Aber das hat mir doch sehr viel gegeben. Unser Leben hatte sich ja durch diese Neugestaltung 1989/90 total verändert. In vieler Hinsicht kann ich sagen, durchaus zum Positiven – das Seniorenstudium hätte ich bestimmt früher nicht gemacht – ich hätte vielleicht mehr Zeit zum Lesen gehabt, das gebe ich zu. Ich hätte aber viele Leute nicht kennen gelernt“ (E, n.B.).

Sie bedauerte zwar, dass sie z.Zt. die Seminare an der Universität etwas einschränken musste, um familialen Pflichten nachzukommen. Um ihrer Tochter ein Studium in Hamburg zu ermöglichen, übernimmt sie die Betreuung ihrer beiden Enkelkinder. Ihre Zukunftsvision lautet:

„Wenn ich mir vorstelle, was ich noch verwirklichen will,...ja, ich möchte das Studium noch einige Zeit weiter machen, auch mal wieder etwas anderes hören. Es ist z.Zt. bei mir eine Zeitfrage, weil ich mit den Enkelkindern immer ein bisschen stark eingebunden bin. Da muss ich mir die Zeit für das Seniorenstudium richtig abknapsen, doch ich denke, das normalisiert sich wieder“ (E, n.B.).

Auch diese Aussage bestätigt die Erkenntnisse, die *Schütze* in 'Generationenbeziehungen in der Gegenwart' hervorhebt: „Eltern wie Kinder erleben ihre wechselseitigen Beziehungen mehrheitlich als emotional befriedigend, wobei beide Seiten einander mit Rat und Tat zur Seite stehen. Die ältere Generation leistet vorwiegend ökonomische Unterstützung und Hilfe bei der Betreuung von Enkelkindern, wobei sich die Großmütter besonders hervortun“ (Schütze 2000, 150).

Die im Alter mobilisierten Kräfte, die als ein positives Ergebnis der weiterbildenden Studien angesehen werden, wurden von A, n.B. besonders hervorgehoben. Da ihr als früherer Wissenschaftlerin die Problematik der in Magdeburg studierenden ausländischen RegelstudentInnen bekannt ist, möchte sie diese mobilisierten Kräfte auch eingesetzt sehen und erteilt den Studierenden Deutsch-Unterricht:

„Wir haben auch viele Studierende aus China da, die eben durch Versprechungen herangelockt wurden. Da gibt es wohl so Agenturen, die das vermittelt haben. Aber vielfach haben die jungen Leute gar keine Hochschulreife. Also da gibt es jede Menge Probleme. Viele müssen ja noch ihre Deutsch-Kenntnisse vervollkommen. Es sind aus vielen anderen Ländern welche da in den Vorlesungen. Ich kenne noch eine Slowakin, die ist in Informatik, eine Tschechin macht Germanistik, eine macht Musikwissenschaft...ach, sie sind in allen Fakultäten vertreten. Es ist ja dann auch eine zwingende Maßnahme, dass sie sich mit dem Stoff in Deutscher Sprache auseinandersetzen müssen“ (A, n. B.).

Ihre Zukunftsvisionen sind sehr sozial ausgerichtet, so wie ihr ganzes bisheriges Leben sozial bestimmt war. Resümierend stellt sie fest:

„Ich wäre zufrieden, wenn es so, wie es jetzt läuft, noch eine ganze Weile weiterlaufen könnte. Ich habe das Gefühl, dass ich diesen Anforderungen gewachsen bin. Was für mich immer sehr wichtig war, ist...dass ich immer etwas Sinnvolles mache, also nicht nur für meinen eigenen Geist, sondern irgendjemanden in irgendeiner Weise behilflich sein oder eben helfen.“

Ihre Familienpflichten sind sehr umfangreich bei vier Kindern und neun Enkeln und Urenkeln, die sie alle unterstützt; so wohnte ein Enkelsohn vier Jahre während seiner Studienzeit bei ihr und wurde von ihr betreut. Aber auch ihr geistiges Engagement ist in der Familie sehr gefragt:

„Ich helfe meinem ältesten Sohn, z.B. in Englisch und Französisch, da braucht er öfters Übersetzungen, da wird das dann schnell gefaxt. Auch der jüngste Sohn und die Tochter nehmen ihre Sprachkenntnisse bei Bedarf in Anspruch. Doch, also auch in der Familie, da kann ich noch ganz gut wirksam sein“ (A, n.B.).

Mit Stolz erfüllt es auch die zweite Pädagogin aus den neuen Bundesländern, dass sie zu einer Gruppe von Lernenden gehört, die das Privileg im Alter besitzt, auf einem hohen Niveau „Bildung“ zu erwerben:

„Also der Stellenwert des Studiums kann nicht hoch genug angesetzt werden, denn bei uns fanden sich viele Menschen ein, deren Arbeitsplatz weggebrochen war und sie suchten ein neues Miteinander, einen neuen Sinn für ihr Leben. So ging mir das auch! Ich wollte alle Bücher, die uns als Weltliteratur vorgestellt wurden, die wollte ich unbedingt jetzt – wo ich die Möglichkeit hatte – lesen und bin dann von Woche zu Woche mit neuen Erkenntnissen zum Seniorenstudium hingegangen. Ich habe die Bücher manchmal direkt verschlungen. Man erhielt vollkommen neue Sichten“ (C, n.B.).

Wie auch von allen anderen Seniorenstudierenden immer wieder betont wurde,

„führte das Seniorenstudium auch uns aus der Isolation der Rentner hinaus; es führte in die Gesellschaft. Schon aus diesem Grunde war das Studium für uns sehr wichtig“ (C, n.B.).

Die Aussagen der Interviewten bestätigt auch *Sagebiel*, indem sie ausführt: „Ältere und alte Frauen sind in besonderer Weise durch ihre objektive Lage herausgefordert, sie sehen sich mehr Umstellungs- und Anpassungsprozessen und negativen Fremdbildern gegenüber als Männer. Die Seniorenstudentinnen begegnen diesen Anforderungen durch die Wahl der Lernens in einer Universität, durch die aktive Annahme einer Rolle als Studentin“ (Sagebiel/Arnold 1998, 196).

Die Zukunftswünsche wurden von C, n.B. wie folgt artikuliert:

„Ich bin über meinen Lebensweg doch sehr zufrieden. Ich hoffe, dass ich das noch lange weiterführen kann. Es ist ja bekannt, dass auch geistige Frische und geistige Aktivitäten sehr mit dem gesundheitlichen Befinden zusammenhängen. Ich bedauere jedoch sehr, dass ich in meinem Leben nicht im Ausland leben konnte. Auch wäre ich gern perfekt in der englischen Sprache.

Pläne würde ich bevorzugt in ideeller Form verwirklichen. Ich würde gerne bei meinen Enkelkindern solche Spuren hinterlassen, dass sie sich gerne an mich erinnern, wenn ich mal nicht mehr bin. Auch dass sie meine intellektuellen Leistungen anerkennen.

Ich hoffe auch, dass ich mit meinem Mann noch viele schöne Reisen unternehmen kann. Wir würden uns gerne Europa ansehen, wo anders wollen wir gar nicht hin. Es interessieren uns sehr die nordischen Länder“ (C, n.B.).

Auch D, n.B., die durch 40 Jahre Berufstätigkeit als Ärztin viel Leid sehen musste, ist glücklich, sich „endlich das aneignen zu können, was sie besonders interessiert und ihrer Gesundheit dienlich ist“:

„Das Studium habe ich ja aufgenommen, um geistig beweglich zu bleiben und nicht zum Stillstand zu kommen. Was ich als sehr gut empfinde, ist – dass man über Fehler, die man macht, auch mal herzlich lacht – dann aber von kompetenter Persönlichkeit korrigiert wird. Auch finde ich es gut, dass man in der Familie einen höheren geistigen Stand hat und auch so geschätzt wird. Ja, man ist wer, man kann gefragt werden, egal was - , man wird eben immer zu Rate gezogen.

Für sie, als frühere „Respektperson“, sie war beruflich „kommissarischer Direktionsarzt“, ist es wichtig, ihre gesellschaftliche Stellung zu behaupten:

„Durch das Studium der Weiterbildung und das „Drinbleiben“ in der wissenschaftlichen Tätigkeit, bin ich immer eine Person von Interesse geblieben. Für meine 15jährige Enkeltochter z.B. bin ich sozusagen kompetent, sie fragte mal...‘Hast Du keine Ängste oder Hemmungen, wenn Du in einer fremden Großstadt, so z.B. Paris oder London bist?’ Ich weiß immer, dass ich jemand bin und mich zu behaupten weiß“ (D, n.B.).

Ihre Zukunftsvision ist, zu versuchen – bewusst oder unbewusst – nicht nur in ihre Familie sondern auch in ihr soziales Umfeld auszustrahlen, was sie glaubt, „dass es auch dankbar anerkannt wird“. Auf was es ihr besonders ankommt, worauf sie besonderen Wert legt und betont:

„Jedoch verhalte ich mich nicht doktrinär, sondern immer tolerant und zurückhaltend. Nicht nur meine Enkelkinder suchen meinen Rat, auch mein Sohn und sogar meine Schwiegertochter. Wir haben ein gutes Verhältnis miteinander. Auch hoffe ich, noch lange gesund und leistungsfähig, sowohl physisch als auch psychisch zu bleiben. Ich genieße mein Leben und bin insgesamt sehr, sehr zufrieden.“

Wie positiv sich der Generationsdialog gerade in Generationsbeziehungen auswirken kann, betont auch *Schütze*: „Kurz gesagt, die innerfamiliären Generationsbeziehungen

sind durch ein großes Maß an Solidarität gekennzeichnet, das es durch Maßnahmen“ - wie z.B. die oben genannten – „zu fördern gilt“ (Schütze 2000, 152).

7 Emanzipatorische Entfaltung durch Bildung

Die drei bildungsbezogenen Leitthesen von *Tews* (1993, 234 -247), die 'Altersbilder' oder unser 'Bild vom Alter' verändern, sollen als Grundlage des abschließenden Resümees dienen, da – wie *Tews* betont – Bildung zu Emanzipation führt und dies auf Konzepte von „Lebenslagen“, „Lebensläufen“ und „Lebensstilen“ einwirken kann (vgl. *Tews* 1993, 240-243).

In diesem abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse aus der Empirie in den Rahmen dieser theoretischen Konzepte gestellt und nach den Schwerpunkten, „Biographischer Hintergrund“, „Aktuelle Lebenssituation“, „Erfahrungen im Studium“ und „Bilanzierung und Zukunftsvision“ diskutiert. Es kann dabei zu Wiederholungen und Überschneidungen kommen, da es sich um die gleichen Ergebnisse aus den Interviews handelt, die nachstehend aus einer jeweils anderen theoretischen Perspektive betrachtet werden. Die Interpretation dient einer Verdichtung der in der Empirie aufgezeigten Ergebnisse.

7.1 Biographischer Hintergrund

Verfolgt man den Lebenslauf und die darin angelegten Entwicklungs- und Entfaltungsdimensionen der interviewten Frauen, so zeigt sich, dass alle in Familien des gehobenen bürgerlichen Mittelstandes hineingeboren wurden und bis zu Beginn ihres Seniorenstudiums dem institutionalisierten Lebenslauf folgten. In der Sequenz Schul- und Berufsausbildung wurden jedoch die Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der Mädchen dadurch stark eingeschränkt, dass die Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges und der dadurch bedingte Schulausfall eine weiterbildende Schulbildung z.T. verhinderten. Auch wurden durch die traditionell orientierten Eltern bei Studium und Berufswahl die Töchter beeinflusst. Alle interviewten Frauen übten vor der Eheschließung einen Beruf aus. Sobald aber das erste Kind geboren wurde, wich der Lebenslauf der Frauen deutlich von dem des Ehemannes ab. Während sich der Lebenslauf des Ehemannes um das Erwerbsystem herum konzentrierte, wurde der Lebenslauf der Mütter fortan durch den Familienzyklus bestimmt. Die Frauen aus den alten Bundesländern gaben ihren Beruf auf, um der gesellschaftlich tradierten Rolle zu genügen, während die interviewten Frauen aus den neuen Bundesländern – bedingt durch staatliche Vorsorge - ihren Beruf auch weiterhin ausüben konnten. Fünf der Frauen folgten einem doppelten Lebensentwurf, der sie allerdings mit hohen 'Kosten' in Form von Überlastungen belegte. Zu einem wichtigen Eckpfeiler im Lebenslauf der befragten Frauen wurde das Ende der Familien- und Berufstätigkeit. Es war ihnen nun möglich, sich auf die eigene Entwicklung und Entfaltung zu

konzentrieren, wie *Tews* hervorhebt, entstanden Freiräume „...zur Bestimmung der Rolle der Bildung bei der Weiterentwicklung des Alters“ (*Tews a.a.O.* 234).

7.2 Aktuelle Lebenssituation

Die weiterbildenden Studienangebote wurden von allen interviewten Frauen sehr positiv bewertet, waren sie doch in dieser Lebenslage – bewusst oder unbewusst - auf „Sinnsuche“. Alle Frauen artikulierten, auch während ihrer Berufstätigkeit und in ihrer Hausfrauen- und Mutterrolle, ihr ´ungeheures Bedürfnis nach Weiterbildung` in VHS-Kursen und anderen Angeboten gestillt zu haben, was die Feststellung *Tews* unterstreicht, dass es sich bei den älteren Bildungsteilnehmern nach wie vor um Minderheiten handelt, „...die schon früher Bildungsangebote nutzten“ (*Tews 1993, 236*). Bedeutete diese „Sinnsuche“ für die fünf Frauen aus den alten Bundesländern ein Ausbruch aus tradierten Rollenklischees, nutzten sie die Frauen aus den neuen Bundesländern z.T. als letzte Chance, ihr Leben nach der Wiedervereinigung in den „Griff“ zu bekommen, ihm einen neuen Sinn zu geben und die vorhandenen Defizite abzubauen.

7.3 Erfahrungen im Studium

Auf die Fragen von *Sagebiel*: „Was suchen diese Frauen? Ist (ihr Studium, d.Verf.) Teil einer Überlebensstrategie in einer altenfeindlichen Umwelt? Sind sie Avantgardistinnen des Strukturwandels?“ (*Sagebiel 1998, 196*), kann keine eindeutige Antwort gegeben werden; jedoch betonten alle Frauen in den Interviews, es ginge ihnen im Studium um die Erhaltung geistiger Flexibilität, Realisierung eigener Interessen, Kompensation entgangener Bildungschancen, Förderung sozialer und politischer Teilhabe, persönlicher Orientierungsbedarf im Alter und vieles mehr, um ihre ´Lebenslagen im Strukturwandel` zu verändern, zu verbessern. Nach der ´Alterszeit-These` von *Tews*, kann es nach Beendigung der Familien- und Berufsphase viel freie Alterszeit geben, aus diesem Grunde sind zeitbindende, zeitstrukturierende Angebote sinnvoll. „Bildung“, so führt *Tews* aus, „...kann extrem zeitaufwendig und subjektiv sehr befriedigend betrieben werden, zweckbestimmt oder als Selbstzweck ´zwecklos`. Deshalb ist Bildung eine der größten Altersressourcen“ (*a.a.O., 240*).

Hatten die interviewten Frauen zu Beginn ihres Seniorenstudiums Ängste und Bedenken, sich in der Anonymität der universitären Institution einzuleben, so legten sich die Anfangsschwierigkeiten durch ihre intensive Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Studium. Die Vorlesungen und Seminare wurden von allen Frauen sehr positiv

bewertet, befriedigten sie doch in einem breiten Maße das Bedürfnis nach sozialen Kontakten, nach Wissen und Orientierung und nach einem Platz in der Außenwelt, so dass sie auch als ein Höhe- und Markierungspunkt im Lebenslauf beschrieben wurden. Jedoch hoben alle interviewten Frauen hervor, dass Bildung für sie nie als ein „geradeliniger Weg“ von einem zum anderen Pol betrachtet wurde, sondern Bildung hatte eher mit der individuellen und kollektiven Bildung von neuen Erkenntnissen „zwischen“ diesen Polen zu tun.

Das Verhältnis der befragten Frauen zu den Regelstudierenden, die teilweise im Alter ihrer Kinder waren, wurde als erstaunlich gut eingestuft. Bestanden zu Beginn ihres wissenschaftlichen Einstiegs an der Universität Bedenken zu dieser Form eines intergenerationalen Studiums, so waren sie im Verlauf desselben überrascht, über die gute Zusammenarbeit zwischen Alt und Jung. Ein so komplikationsloses „Lernen und Bilden“ hatten sie in dieser „Generationenmischung“ nicht erwartet und waren teilweise mit gemischten Gefühlen in die gemeinsamen Seminare gegangen. Andererseits hatten sie aber auch die Empfindung, über die Erfahrungen mit ihren heranwachsenden und erwachsenen Kindern vorbereitet zu sein und dadurch das Verhalten und die Einstellungen der jungen Regelstudierenden besser tolerieren zu können. Der Erfolg in gemeinsamen Arbeitsgruppen gab den Frauen mehr Selbstbewusstsein und machte sie unabhängig von der Bewertung durch Ehemänner und Kinder in dieser Lebenslage, denn durch ihre Bildungsbereitschaft und Bildungsteilnahme wird gewährleistet, hebt Tews hervor, „...dass auch bei den nachfolgenden Alterskohorten (...)die für Bildung im Alter günstigen Lebenslage-Merkmale häufiger bestehen bleiben“ (a.a.O., 237).

Im Gegensatz zu der zögerlichen Zustimmung der Ehemänner, bewerten die Kinder das Seniorenstudium ihrer Mütter im Laufe der Studienzeit als positiv. Während die Position der Mütter und Hausfrauen vorher oft genug kritisch als rückständig herausgestellt wurde, entwickeln sich zwischen Müttern und Kindern neue, ganz andere Gesprächsthemen. Es entstand der Eindruck, als freuten sich die Kinder und waren stolz, dass ihre Mütter durch das weiterbildende Studium neuen Kompetenzen erlangten. Weniger begeistert zeigten sich die Kinder durch den Ausfall der mütterlichen Dienstbarkeit und sie beklagten die damit verbundenen eigenen Belastungen.

In zwei Fällen studierten Mutter und Sohn gemeinsam und erlangten dadurch ein wesentlich besseres Verständnis füreinander.

Den interviewten Frauen war bewusst, dass sie mit dem Einstieg in einen längerfristigen weiterbildenden Studiengang die Sequenzen „gängiger Lebensläufe“ durchbrachen, denn die ungewöhnliche Konstruktion, dass Mutter und Kinder gemeinsam studierten, weist

deutlich auf die Aufhebung der sequentiellen Ordnung im Lebenslauf der befragten Frauen hin.

Auch bei einem Vergleich mit Biographien von anderen Frauen im Freundes- und Bekanntenkreis, wurde den Interviewten durchaus bewusst, dass sie mit ihrer Lebenskonstruktion eines späten Studiums die Sequenzierung des institutionalisierten Lebenslaufs durchbrochen hatten. Ihr Studiumsbegehren wurde – bis auf wenige Ausnahmen – für den früheren Freundes- und Bekanntenkreis zu einer unverständlichen ‚Regelverletzung‘. Eine biographische Einordnung ihres Seniorenstudiums erwies sich deshalb auch für einige der interviewten Frauen als schwierig; sie halfen sich damit, dass sie erklärten, nach den Jahren der Berufs- und Familienphase, sowie einer erfolgreichen Kindererziehung, nun einen ‚moralischen‘ Anspruch auf die Verwirklichung eigener Interessen zu haben. Dieser Anspruch auf Selbstverwirklichung und Emanzipation wurde jedoch nicht durchgängig akzeptiert. Das klassische Leitbild einer Ehefrau und Mutter, die über Aufopferung und Selbstaufgabe ihre Erfüllung findet, war offensichtlich bei einigen Freunden und Bekannten noch immer die gültige Norm.

Ihr „spätes“ Studium galt als ein Verstoß gegen die normalbiographischen Erwartungen, wurde nicht so ohne weiteres verstanden und mit Distanzierung durch den Freundes- und Bekanntenkreis beantwortet. Da die Frauen durch das Seniorenstudium Sicherheit und eine neue Identitätsbildung erfahren hatten, genügte ihnen eine „oberflächliche“ Begegnung nicht mehr und sie zogen sich aus unbefriedigten Beziehungen zurück.

Einige der Frauen, die sich als sehr emanzipiert bezeichneten, versuchten, ihr Seniorenstudium zu legitimieren, indem sie die angebliche Regelverletzung eines späten Studiums umdeuteten in eine moderne legitime Widerständigkeit gegen die bisherigen traditionellen Zumutungen. Die interviewten Frauen der neuen Bundesländer bewältigten z.B. durch das Seniorenstudium ihre prekären Lebenslagen, die durch die Wiedervereinigung entstanden, und verwirklichten einen neuen Lebensstil (vgl. Sagebiel 2000, 312-318).

Auch wehrten sich alle Frauen vor allem gegen die gesellschaftlichen Alterszuschreibungen, die sie bereits dem „alten Eisen“ zuordnen wollten. Sie waren bemüht, an ihrem Beispiel die Unhaltbarkeit dieser gesellschaftlichen Zuweisung zu demonstrieren und strebten nach Persönlichkeitsentfaltung und der Verwirklichung neuer Bildungsmöglichkeiten im Alter. Dies dokumentiert die Feststellung von *Sagebiel*: „Ein (Teil) der älteren Frauen sind sich ihrer Rolle als Frau durch das Studium bewusster geworden...“ (Sagebiel 2000, 316).

7.4 Bilanzierung und Zukunftsvisionen

Das Seniorenstudium wurde von allen Interviewten sehr positiv bewertet. Sie befriedigten in dieser Form der Weiterbildung in einem hohen Maße ihr Bedürfnis nach Wissen und Orientierung, nach Bildung, nach sozialen Kontakten auf wissenschaftlicher Ebene und nach einem Platz in der Außenwelt. Dem Studium wurde ein Markierungspunkt im Lebenslauf zugeschrieben, ja, es beeinflusste ihren Lebensstil positiv, denn nach Tews „...sind Lebensstile durch Lebenslagen und Lebensläufe geprägt (Tews, 1993, 237).

Einige der Interviewten, die vor dem Seniorenstudium über physische und psychische Störungen klagten, stellten eine Besserung ihres Gesundheitszustandes während und nach dem Studium fest. Das Studium war für sie eine „Quelle der Befriedigung“, die sich stabilisierend auf ihre Gesundheit auswirkte, jedoch in den neuen Bundesländern, auch auf die Gesundheit der Ehepartner. Es wurde jedoch von allen Interviewten festgestellt, dass Lernprozesse nicht linear verlaufen. Sie sind durch Irritationen und dadurch ausgelöste Prozesse des „Nachholens“ gekennzeichnet, die oft als „schmerzhaft“, doch auch als „heilend“ empfunden wurden. Immer wieder wurde hervorgehoben, dass „das Studium Spaß gemacht habe und noch macht.“

Ihre Zukunftsvisionen betreffend, hatten die interviewten Frauen folgende Pläne: Als besonderer Schwerpunkt wurde von allen 10 Frauen das Studium genannt. Sie möchten auch in Zukunft an den wissenschaftlichen Angeboten ihrer Universitäten partizipieren, da ihnen neben den wissenschaftlichen Angeboten, Kommunikation und Interaktion im „Studiengeschehen“ ganz wichtig erschien. Zwei von ihnen möchten schriftstellerisch tätig werden, zwei ein „bisschen kürzer treten“, um mehr Zeit für die Familie zu haben, jedoch auch weiterhin die Universität besuchen. Ganz wichtig war und ist allen Interviewten die Gesundheit, mit der sie aber – bedingt durch die universitären Erkenntnisse – jetzt gelernt hatten, „besser“ umzugehen. Bildungsreisen wurden auch mehrfach genannt, vor allem die interviewten Frauen aus den neuen Bundesländern wollen sich in Zukunft endlich die Städte und Länder „gönnen“, die ihnen 40 Jahre verwehrt wurden.

Alle Frauen, die Kinder und Enkelkinder haben, sahen es fast als eine „Verpflichtung“ an, ihre neu gewonnenen Erkenntnisse und ihr Wissen nicht nur der nächsten Generation, sondern speziell auch der übernächsten Generation zu vermitteln. Sie bestätigen damit auch die Erkenntnisse, die von *Sagebiel* gewonnen wurden: „Durch Aussagen von Seniorenstudentinnen wissen wir, dass diese über ihr Studium eine stärkere Bindung und Identifikation bei Kindern und insbesondere auch Enkeln schaffen können. Die Kommunikationsbasis hat sich verobjektiviert und vergrößert. Durch stärkere geistig-emotionale

Bindungen werden diese Frauen auf bessere Unterstützung ihrer 'kinship' hoffen können“ (Sagebiel 1998, 200).

In ihren Interviews hoben die Frauen hervor, dass sie ihre Töchter und Enkelkinder „stark“ machen wollen und unterstützend motivieren, zur **Emanzipation**, die sie sich selbst erst so spät erkämpfen mussten.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Th.W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied/Berlin, 1969
- Arndt, S., Bopp-Schmel, A, Sagebiel, F.: Der Beitrag des Seniorenstudiums zur Neubestimmung ehrenamtlicher Tätigkeiten von älteren Frauen. Untersuchung im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen 1999
- Arnold, B.: (Hrsg.): Ältere Studierende in den Universitäten, Oldenburg 1989
- Arnold, B.: Geschichte der Altenbildung, In: Handbuch Altenbildung, Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft (Hrsg.): Becker, S., Veelken, L., Wallraven, K.P., Opladen: Leske + Budrich 2000
- Arnold, R.: Lebensweltbezogene Erwachsenenbildung – Zu den Implikationen eines didaktischen Anspruches – Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 6, *Heft 1*, S. 29-52, 1989
- Atteslander, P. : Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin: de Gruyter & Co.1969
- Backes, G. : Soziale ehrenamtliche Arbeit als Frauenarbeit zwischen Haus- und Erwerbsarbeit. In: Soziale Arbeit, Heft 8/9, 1984
- Baltes, M., Kohli, M., Sames, K.: Erfolgreiches Altern, Bedingungen und Variationen, Bern, Stuttgart, Toronto, Seattle: Huber: 1989
- Baltes, P.B. & Baltes M.M.: Psychological Perspectives on Successful Aging: The Model of Selective Optimization with Compensation. In: Baltes, P.B & Baltes, M.M. (Eds.): Successful Aging. Perspectives from the Behavioral Sciences. Cambridge: Cambridge University Press 1990
- Baltes, M.: Produktives Leben im Alter, (Hrsg.): Baltes, Margret, Montada, Leo, Frankfurt/M., New York: Campus-Verlag 1996
- Bäumer, G. : Gestalt und Wandel – Frauenbildnisse, Berlin 1901, In Schiersmann, Christiane: Frauenbildung, Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven, Weinheim, München: Juventa 1993
- Benner, D.: Reflexive versus affirmative Emanzipation. In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim und München: Juventa Verlag 2000

- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, 4. überarbeitete u. erweiterte Auflage 1972
- Bock, U. : Am Ausgang des Jahrhunderts. Zum Stand der Institutionalisierung von Frauenstudien an deutschen Universitäten. In: Feministische Studien, 16. Jahrgang, November 1998, Nr. 2, S.: 103-117
- Breloer, G.: Zur Vermittlungsproblematik der Altersforschung – Aufgaben der Erwachsenenbildung – *actuelle gerontologie* 3, 1973b, S. 685-693
- Breloer, G.: Studium im Alter an der Westfälischen Wilhelms-Universität. In: Breloer/Kaiser/Kruthaup-Glitt , Münster/New York/München/ Berlin: Waxmann 1974
- Breloer, G., Kaiser, M.: Gesellschaftliche Relevanz des Studiums im Alter am Beispiel des Zertifikatsstudiums „Förderung von Sozialkompetenz“. In: Malwitz-Schütte M. (Hrsg.): Lernen im Alter, Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 1998
- Brokmann-Nooren, Ch.: Forschungsbericht Informationen zur Wissenschaftlichen Weiterbildung, „Ich warte auf den Tag an der Uni“, Ergebnisse einer Befragung/ Arnold B., Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1988
- Bubolz, E.: Bildung im Alter, Freiburg/i.B.: Lambertus 1983
- Bubolz-Lutz, E.: Bildung im Alter. Eine Analyse geragogischer und psychologisch-therapeutischer Grundmodelle, 2. Aufl.. Freiburg/i.B.: Lambertus 1984
- Bussemer, H.U.: Frauenemanzipation und Bildungsbürgertum (Ergebnisse der Frauenforschung, Bd.7). Weinheim 1988
- Clemens, B.: Menschenrechte haben kein Geschlecht! Zum Politikverständnis der bürgerlichen Frauenbewegung. Pfaffenweiler 1988
- Cumming, E., Henry, W.E.: Growing old, the process of disengagement. New York.: Basic Books inc. 1961
- Dietrich, C., Müller, H.-R, (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim und München: Juventa Verlag 2000
- Dilthey, W.: Gesammelte Schriften, Band V -VII, Stuttgart: Teubner 1958
- Eierdanz, J.: Wer denkt noch an das Seniorenstudium ? – Zur Haltung von Wissenschaftspolitik und Hochschulleitungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer, In: Böhme/Dabo-Cruz 1992, S. 101-106

- Erikson, E.H.: Der Lebenszyklus und die neue Identität der Menschheit, Psychologie heute, 3. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer 1983
- Erikson, E.H., Erikson, J.M. & Kivnick, H.: Vital Involvement in Old Age: The Experience of Old Age in our Time. London: Norton 1986
- Eirmbter, E.: Stadtteilorientierte Bildungsarbeit als ein Beispiel für Lebens- und Lern-Situationen im höheren Lebensalter, In: Lade, E. (Hrsg.): Handbuch Gerontagogik, Loseblattwerk zur Alten- u. Seniorenarbeit, B.1-7, Obriggheim 1986
- Faber, W.: Lernen auch noch im Alter? Reflexionen zu Theorie- und Praxisfragen (1987), In: Person, Bildung, Menschlichkeit: Aufsätze und Vorträge zur Erwachsenen- Bildung 1967-1987, S. 136-142, Villingen-Schwenningen 1988
- Feuersenger, M.: Die garantierte Gleichberechtigung, Ein umstrittener Sieg der Frauen Freiburg 1980
- Frankenstein, G.: Bildungsarbeit für ältere Menschen in der Industrie- und Dienstleistungs- Gesellschaft, Aufgaben und Probleme, Pfaffenweiler 1990
- Freymark, O.: Ergebnisse einer Teilnehmerbefragung „Studieren ab 50“ der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, im März 1995 (unveröffentlicht)
- Freymark, O.: Das wissenschaftliche Bildungsangebot für ältere Erwachsene an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter, Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 1998
- Friebertshäuser, B.: Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, B., Prengel,, A. : Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997
- Fuchs, W.: Biographische Forschung, Eine Einführung in Praxis und Methoden, Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH 1984
- Fülgraff,B., Arnold, B.: Editorial des Tagesberichtes des I. Internationalen Workshops, In: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Oldenburg 1980
- Fülgraff, B.: Altenbildung, In: Raapke, H.D., Schulenberg, W., (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung, Stuttgart: Kohlhammer 1988
- Gerhard, U.: Unerhört, Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung Reineck bei Hamburg: Rowohlt 1990
- Giddens, A.: Soziologie, (Hrsg.): Ch. Fleck u. H.G. Zilian, Graz: Nausner & Nausner 1995

- Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik, München 1969
- Gösken, E., Pfaff, M., Veelken, L.: Lernen im Alter – Erfahrungen und Perspektiven. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter, Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 1998
- Grass, K.M., Kosollek, R.: "Emanzipation", In: Geschichtliche Grundbegriffe, Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache, Bd. 2, Stuttgart: Kohlhammer 1975
- Griese, H.M.: Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske+Budrich 1994
- Greiffenhagen, M.: „Ein Weg zur Vernunft ohne Rückkehr. Ist die Emanzipation in eine neue Phase geraten?“, In: Die Zeit, 28. Jg., S. 7-78ff. Campus-Verlag 1973
- Gronemeyer, M.: Dem Wildwuchs eine Chance. In: Heger u.a. 1983, S. 241ff
- Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1968/1973
- Habermas, J.: Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt/M. 1985
- Habermas, J., Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie ? Frankfurt/M. 1971
- Hagemann-White, C.: Frauenforschung – ein Weg in die Institution, Bielefeld: Kleine Verlag 1995
- Hartfiel, G.: (Hrsg.): Emanzipation – Ideologischer Fetisch oder reelle Chance ? Opladen: Westdeutscher Verlag 1975
- Havinghurst, R.J.: Successful aging. In: C. Tibbets & W. Donahue (Eds.), Processes of aging, New York: Williams 1963
- Henry, W.E.: The theory of intrinsic disengagement. In: P. FROM Hansen (Ed.). Age with a future (S. 419-424). Kopenhagen: Munksgaard 1964
- Kade, S.: Altersbildung, Ziele und Konzepte, Frankfurt/M.: DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1994
- Kaiser, M.: Bildung durch ein Studium im Alter, Auswirkungen der Teilnahme an einem allgemeinbildenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot auf ältere Studierende, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 1997
- Karl, F.: Angewandte Gerontologie und Erwachsenenbildung am Beispiel eines Stadtteilprojektes, Hessische Blätter für Volksbildung Nr.38, 1988b, Heft 3

- Karl, F., Tobarski, W.: (Hrsg.): Bildung und Freizeit im Alter, Bonn/Göttingen/Toronto: Hans Huber 1992
- Kierkegaard, S.: Weisheit der Welt, In: Worte wie Sonnenschein, (Hrsg.): Bergmann, F., Freiburg/B., Basel, Wien: Herder 2002
- Klafki, W. u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Einführung in drei Bänden, Frankfurt/M. 1970
- Knoll, J.H.: (Hrsg.) Reformtendenzen im postsekundären Bildungswesen, In: Lebenslanges Lernen, Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis, Hamburg: Rowohlt 1974
- Knopf, D.: Über den Lernbedarf der Altenbildung, der Alterspsychologie Fragen zu stellen, In: Dietrich, R. u.a. (Hrsg.), Psychologische Perspektiven der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1987b, S. 169-184
- Kohlhaas, G.: Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene, In: bmp (Hrsg.): Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. Bonn: DVB 1988
- Kruse, A., Maier, G.: Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich 2002
- Kühlmann, M.: (Hrsg.): Kühlmann, M; Pohlmann, R; Veelken, L.: Seniorenstudium – eine neue Aufgabe für Hochschulen, Dokumentation des 3. Internationalen Workshops „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“ in der Universität Dortmund, Dortmund 1985
- Kühlmann, M.: Lernen als Bewusstseinsbildung , Paulo Freies Konzept als Ansatz für befreiendes Lernen im Alter, Dortmund 1990
- Lamneck, S.: Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken. Beltz Psychologie Verlags-Union 1988
- Lehr, U.: Psychologie des Alterns, Heidelberg, Wiesbaden: Quelle Meyer 1977
- Lehr, U.: (Hrsg.): Seniorinnen. Zur Situation der älteren Frau, Wiesbaden: Quelle & Meyer 1978
- Lehr, U.: Zur Lebenssituation von älteren Frauen in unserer Zeit, In: Mohr, G.; Rummel, M.; Rückert, D. (Hrsg.): Frauen Psychologische Beiträge zur Arbeits- und Lebenssituation. München, Wien, Baltimore: 1982b
- Lehr, U. & Thomae, H.: Formen seelischen Alterns, Ergebnisse der Bonner gerontologischen Längsschnittstudie (BOLSA) Stuttgart: Enke 1987

- Lehr, U.: Festschrift: W. Flittner zur Vollendung seines 100. Lebensjahr am 20.8.1989 gewidmet, In: Röhrs, H. u. H. Scheuerl (Hrsg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Verständigung*, Frankfurt/M. 1989, S.317-338
- Lehr, U.: *Psychologie des Alterns*, 7. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer 1991
- Lempert, W.: Zum Begriff der Emanzipation, In: *Neue Sammlung*, 13. Jg., Heft 1, 1973
- Lenzen, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Rowohlt Taschenbuchverlag, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1994
- Levy, R.: *Der Lebenslauf als Statusbiographie: die weibliche Normalbiographie in Makrosoziologischer Perspektive*. Stuttgart: Enke 1977
- Lissner, A., Süssmuth, R., Walter, K.: (Hrsg.): *Frauenlexikon, Traditionen, Fakten, Perspektiven*, Freiburg/i.B.: Herder 1988
- Luhmann, N.: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt/Main: Surkamp Teil 2. – 1. Auflage 1998
- Malwitz-Schütte, M., (Hrsg.): *Lernen im Alter, Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene*, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 1998
- Malwitz-Schütte, M.,(Hrsg.): *Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener: Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann 2000
- Malwitz-Schütte M.: *Selbstorganisation und Selbststeuerung in den Arbeitsgemeinschaften des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50. Werkstattberichte*. In: dies., *Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann 2000a
- Malwitz-Schütte, M.: „datapool“ – Empirische Basisinformationen aus einem Programm wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer an der Universität Bielefeld. In: dies., *Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann 2000b
- Malwitz-Schütte, M.: *Potenziale des Lernens älterer Erwachsener*. In: Sagebiel, F. (Hrsg.): *Life Long Learning – Tagungsdokumentation 15 Jahre SeniorInnenstudium an der Universität Wuppertal*. Bielefeld: Kleine Verlag 2004
- Menschik, J., (Hrsg.): *Grundlagentexte zur Emanzipation der Frau*, Köln: Pahl-Rugenstein 1977
- Mayring, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag 1983/2003

- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu Qualitativem Denken/Philipp Mayring – 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union 1993
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./Kardoff, E./Keupp, H./Rosenstiel, L./Wolff, St. (Hrsg.): Handbuch für qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags-Union 1995
- Mitscherlich, M.: Über die Mühsal der Emanzipation, Die Frau in der Gesellschaft, (Hrsg.): I. Mues, Frankfurt/ M.: Fischer 1994
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation, Polemische Skizzen, München: Juventa 1970
- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozess, Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, München: Juventa 1976
- Naegele, G./Tews, H.P.: Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Alternde Gesellschaft – Folgen für die Politik. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993
- Novalis, P.: Weisheit der Welt, In: Worte wie Sonnenschein, (Hrsg.): Bergmann, F., Freiburg/B., Basel, Wien: Herder 2002
- Olbrich, E.: Kompetenz im Alter – Zeitschrift für Gerontologie, *Heft 20*, 1987, S. 319-330
- Olszewski, F.: Grundlagen der Erwachsenenbildung, *Heft 1*, 1970
- Pfaff, M., Amgilletta, S.P.: Interne Untersuchung an der Universität Dortmund zu schulischen, familiären, beruflichen Hintergründen der Seniorstudierenden, unveröffentlichtes Manuskript 1996
- Pfaff, M.: Lernen im Alter – Perspektiven des Seniorenstudiums für eine nachberufliche Tätigkeit. In: Stadelhofer, C. (Hrsg.): Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter. Bielefeld 1996.
- Raapke, H.D.: Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung, In: Ritters, Ch. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim: 1968
- Reimann, H. u. Reimann, H. (Hrsg.): Das Alter, Einführung in die Gerontologie. 3. Auflage, Stuttgart: Enke 1994
- Rosemayr, L.: Die späte Freiheit, Berlin: Severin & Seidler 1983
- Rückriem, G.: Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens, eine praktische Anleitung/ Rückriem, G. Stary, J.; Franck, N.; Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh 1990

- Ruhloff, J.: Emanzipation im problematisch-pädagogischen Vernunftgebrauch. Bemerkungen zur Blickrichtung allgemeiner Pädagogik. In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim, München: Juventa 2000
- Saake, I.: Theorien über das Alter: Perspektiven einer konstruktivistischen Altersforschung. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1998
- Sagebiel, F.: Ältere Studierende forschen – Erkenntnisinteresse und Alter, In: Lernen im Alter, Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, (Hrsg.): Malwitz-Schütte, M. Münster/New York/Berlin: Waxmann 1998
- Sagebiel, F.: Frauen im Seniorenstudium, In: Lernen im Alter, Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, (Hrsg.): Malwitz-Schütte, M. Münster/New York, München/Berlin: Waxmann 1998
- Sagebiel, F.: Geschlechtsspezifisches Lernen: Frauen, V. Neue Zielgruppen in der Altenbildung, In: Handbuch Altenbildung, (Hrsg.): Becker, S., Veelken, L., Wallraven, K.P., Opladen: Leske + Budrich 2000
- Sagebiel, F.: (Hrsg.) Life Long Learning – Studieren im Alter. Tagungsdokumentation 15 Jahre SeniorInnenstudium an der Universität Wuppertal, Bielefeld: Kleine Verlag 2004
- Sagebiel, F.: Emanzipation und Lebenssinn. Alter, Bildung und Geschlecht. In: Sagebiel, F. (Hrsg.): Life Long Learning – Studieren im Alter. Tagungsdokumentation 15 Jahre SeniorInnenstudium an der Universität Wuppertal, Bielefeld: Kleine Verlag 2004
- Saup, W.: Konstruktives Altern. Ein Beitrag zum Altern von Frauen aus entwicklungspsychologischer Sicht. Göttingen u.a.: Hogrefe 1991
- Saup, W.: Studienführer für Senioren, (Hrsg.): Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn: bmb + f 1997
- Siebert, H.: Theorien für die Bildungspraxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993
- Schäffter, O.: Irritation als Lernanlass, Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In: H.H. Krüger u.a. (Hrsg.): Bildung zwischen Markt und Staat. Opladen: Leske + Budrich 1997,
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft, zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung, Berlin: 1998

- Schäffter, O.: Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: R. Klein; G. Reutter (Hrsg.): *Lehren ohne Zukunft?* Hohengehren: Schneider 1998, S. 204-218
- Schäffter, O.: *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Berlin 1998
- Schäffter, O.: Implizite Alltagsdidaktik, In: Arnold, R.: *Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Faches*, Festschrift für H. Siebert zum 60. Geburtstag, Hohengehren: Schneider-Verlag 1999
- Schenk, H.: *Die feministische Herausforderung*, München 1980
- Schiersmann, Ch.: *Frauen-Bildung, Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*, Weinheim/München: Juventa 1993
- Schütze, F.: Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, Bielefeld 8/1976/77/84
- Schütze, Y.: Mutterliebe – Vaterliebe, Elternrolle in der bürgerlichen Familie des 19. Jahrhunderts, In: *Bürgerinnen und Bürger* (Hrsg.): Ute Frevert, Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht 1988
- Schütze, Y.: Generationsbeziehungen im Lebenslauf, In: *Alt und Jung, Spannung und Solidarität zwischen den Generationen* (Hrsg.): Krappmann, L, Lepenies, A, Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag 1997
- Schütze, Y.: Generationsbeziehungen, In: *Angewandte Gerontologie in Schlüsselbegriffen*, (Hrsg.): H.-W. Wahl, Tesch-Römer, C., Stuttgart: Kohlhammer: 2000
- Schütze, Y.: Konstanz und Wandel, Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert, In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 2000, S. 16-35
- Schütze, Y.: Geschlechtersozialisation, In: *Handbuch zur Frauenbildung*, (Hrsg.): Giesecke, Wiltrud, Opladen: Leske u. Budrich 2001
- Stadelhofer, C.: „Forschendes Lernen“ von Seniorstudierenden an der Universität Ulm. Ziele, Umsetzung und Perspektiven eines Schwerpunkts. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): *Lernen im Alter, Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene*, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 1998
- Stadelhofer, C.: Forschungsbericht über Studienangebote für Senioren an der Universität Ulm, „Jahreszeitenakademie“ und Gruppen „Forschendes Lernen“, 12.03.2002

- Staiger, H.: Altenbildung, Bedingungen und Grenzen organisierter Bildungsprozesse im Alter, Regensburg 1991
- Steinhoff, B., Lehmann-Rommel, R.: Heterogenität und Differenzierung im Seniorenstudium. In: Malwitz-Schütte, M., Lehmann, M. (Hrsg.): Lernen im Alter, Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 1998
- Steinhoff, B.: Forschungsbericht über das Seniorenstudium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg vom 17.05.2002 (unveröffentlicht)
- Stoehr, I.: „Organisierte Mütterlichkeit“. Zur Politik der deutschen Frauenbewegung um 1900. In: Hausen, Karin (Hrsg.): Frauen suchen ihre Geschichte. München 1983
- Strate-Schneider, U.: „Berliner Modell: Ausbildung für nachberufliche Arbeitsbereiche – BANA“ In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter, Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 1998
- Strate, U: Forschungsergebnisse über das „BANA“- Studium an der Technischen Universität Berlin, 29.05.2002 (unveröffentlicht)
- Tews, H.P.: Weiterbildung oder Lebenshilfe? Institutionalisierte Formen des Lernens im und für das Alter. In: Dieck, M.; Naegele, G. (Hrsg.): Zeitschrift für Gerontologie, *Heft 9*, 1978
- Tews, H.P.: Soziologie des Alterns, Heidelberg: Quelle & Meyer 1979
- Tews, H.P.: Altersbilder. KDA-Forum, 16. Köln: 1991a
- Tews, H.P.: Neue und alter Aspekte des Strukturwandels des Alters, In: WSI-Mitteilungen, *Nr. 8/1991c*, S. 478-490
- Tews, H.P.: Lebenslagen im Strukturwandel des Alters, Alternde Gesellschaft – Folgen für die Politik, (Hrsg.):G. Naegele, H.P. Tews, Opladen: Westdeutscher Verl. 1993
- Thomae, H.: Gerontologische Längsschnittstudien: Ziele - Möglichkeiten - Grenzen. In: Lehr, U. & Thomae, H.: Formen seelischen Alterns, Ergebnisse der Bonner gerontologischen Längsschnittstudie (BOLSA) Stuttgart: Enke 1987
- Thomae, H.: Alltagsbelastungen im Alter und Versuche ihrer Bewältigung. In: Lehr, U. & Thomae, H.: Formen seelischen Alterns, Ergebnisse der Bonner gerontologischen Längsschnittstudie (BOLSA) Stuttgart: Enke 1987
- Tietgens, H.: (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Schule, Braunschweig 1968

- Tietgens, H.: Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene bmp, Berichte-Materialien-Planungshilfen, (Hrsg.): Allheim, K., Eierdanz, J., Pädag. Arbeitsstelle, Frankfurt/M: Deutscher Hochschulverband 1988
- Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich 1994
- Twellmann, M.: Die deutsche Frauenbewegung, Ihre Anfänge und erste Entwicklung, Meisenheim: Kluse 1972
- Veelken, L.: „Seniorenstudium – ein Modell nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung“, Zeitschrift für Gerontologie, H. 21, 1988, S. 198-205
- Veelken, L.: Neues Lernen im Alter, Heidelberg: Sauer 1990
- Veelken, L., Göskens, E., Pfaff, M.: (Hrsg.): Gerontologische Bildungsarbeit – Neue Ansätze und Modelle –. Dortmunder Beiträge zur angewandten Gerontologie, Band 2, Hannover: Vincentz 1994
- Veelken, L.: Hochschulen und Akademien, In: Handbuch Altenbildung, Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, (Hrsg.): Becker, S., Veelken, L., Wallraven, K.P., Opladen: Leske + Budrich 2000
- Wallraven, K.P.: Forschungsergebnisse der Universität des 3. Lebensalters Göttingen (unveröffentlicht) 17.02.2002
- Wallraven, K.P.: Lernen in Institutionen und Initiativen: Struktur und Organisation, In: Handbuch Altenbildung, Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, (Hrsg.): Becker, S., Veelken, L., Wallraven, K.P., Opladen: Leske + Budrich 2000
- Weber, E.: Altenbildung? Prinzipielle Überlegungen zu ihrer Begründung – Arbeit mit Erwachsenen H. 5, 1988, 1, S. 39-58
- Weinacht, P.L.: Kritisierte Bildungsplan, In: Erwachsenenbildung, 17. Jg., Heft 1, 1971
- Whitebourne, S.K. & Weinstock, C.S.: Die mittlere Altersspanne: Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters, München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1982
- Wollenstein, H.: Kompetenz: Zur Verwendung des Begriffs in Pädagogik und Psychologie. In: Geißler, E. u. E. (Hrsg.): Bildung für das Alter – Bildung im Alter, Expertensammlung, Bonn: 1990, S. 75-100
- Zahn, L.: Die akademische Seniorenbildung, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993
- Zdarzil, H., Olechowski, R.: Anthropologie und Psychologie des Erwachsenen, Handbuch der Erwachsenenbildung, (Hrsg.): F. Pöggeler, Bd. 3, Stuttgart: Kohlhammer 1976

Zinnecker,J.: Sozialgeschichte der Mädchenbildung, Weinheim 1973, 2. Bericht der Kontaktstelle f. Frauen „Zurück in den Beruf“, Bremen: 1991

Anhang

Anlage 1

c) Erste Öffnungsinitiativen nach dem Zweiten Weltkrieg (1945 - 1960)

Zeitliche Übersicht	
1945	An der Universität Erlangen wird ein "Universitätsausschuß für Volksbildung" gegründet.
1946	Auf einer Konferenz in Hannover wird auf Einladung der britischen Kulturabteilung der Kontrollkommission erstmals versucht, die Aufgaben der neu aufzubauenden Erwachsenenbildung zu definieren. Die Satzung der Universität Würzburg schreibt vor, "dazu beizutragen, wissenschaftliche Erkenntnisse auch weiteren Schichten des Volkes zu vermitteln".
1947	Gründung der Sozialakademie in Dortmund. Die Kontroldirektive Nr. 56 "Grundsätze für die Erziehung der Erwachsenen in Deutschland" legt die Aufgaben der Erwachsenenbildung fest.
1948	Im "Blauen Gutachten" zur Hochschulreform der vom britischen Militärgouverneur eingesetzten Everling-Kommission wird in einem eigenen Kapitel zur Erwachsenenbildung kritisch festgestellt, "daß sich Hochschulen in Deutschland an den Bemühungen um die Erwachsenenbildung kaum beteiligt haben" und Abhilfe verlangt. Die Universität Göttingen setzt eine Kommission zur Gründung eines extramural wirkenden Instituts für Erwachsenenbildung ein. Der Erfahrungsaustausch zwischen Vertretern der Erwachsenenbildung in West und Ost wird unterbrochen. Die Volkshochschulen in der sowjetisch besetzten Zone werden verstaatlicht.
1949	Das Seminar für Erwachsenenbildung der Universität Kiel wird eingerichtet.
1950	Das Seminar für Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt und das Seminar zur Ausbildung hauptamtlicher Erwachsenenbildner in Gohrde unter Beteiligung der Universität Göttingen werden eröffnet.
1951	Das englische University Council for Adult Education lädt Vertreter der deutschen Erwachsenenbildung nach Oxford zu einer Konferenz ein. Daraus geht auf Initiative des Philosophen H. Plessner der Plan für die Göttinger Universitätskurse hervor.
1952	Der Deutsche Städtetag verlangt in seinen "Leitsätzen für die kommunale Kulturarbeit" unter Bezug auf die "Kontrolldirektive" von 1947 eine öffentliche Förderung der Erwachsenenbildung und insbesondere auch der Volkshochschulen.

1953	Der Deutsche Volkshochschulverband wird gegründet. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen konstituiert sich.
1954	Die Freie Universität Berlin richtet auf Initiative von Borinski in Verbindung mit der Volkshochschule ein eigenes Sekretariat für Erwachsenenbildung ein, das zum "Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung" ausgebaut wird. Der heimgekehrte Emigrant F. Borinski veröffentlicht das erste Buch zur neuen Erwachsenenbildung unter dem Titel "Der Weg zum Mitbürger - die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland".
1955	Der Senat der Universität Göttingen beschließt "Seminarkurse" .
1956	Die "Gedanken zur Hochschulreform" des "Hofgeismarer Kreises" fordern unter Hinweis auf die englischen "extra-mural-activities", daß sich die Hochschulen "mit ihrer ganzen geistigen und moralischen Kraft der Erwachsenenbildung außerhalb ihres engeren Bereiches annehmen" und "mit der Beteiligung an Volkshochschulen diese Pflicht nicht erfüllt" sei. Die Göttinger Seminarkurse beginnen nach dem Vorbild der englischen Tutorenklassen an sieben Orten in der Umgebung in Göttingen ihre Arbeit. Diese Praxis dehnt sich in den folgenden Jahren auf sechs weitere Universitäten aus (Berlin, Frankfurt, Freiburg, Köln, Mainz, Münster). An der Berliner Freien Universität wird der erste Lehrstuhl für "praktische Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und berufliche Pädagogik" eingerichtet, auf den F. Borinski berufen wird.
1958	In Berlin konstituiert sich ein Arbeitskreis für die Einführung von Universitätskursen für jedermann.
1959	Die Freie Universität veranstaltet Universitätskurse zur Erwachsenenbildung, die erstmals aus Mitteln und unter der Verantwortung der Universität an dieser institutionalisiert werden (gegenüber Göttingen, wo das Sekretariat einem Institut bzw. einer Fakultät zugeordnet wurde). Anfang der sechziger Jahre folgen diesem Beispiel die drei hessischen Universitäten Frankfurt, Marburg, Gießen, und bis 1970 bieten fast alle deutschen Universitäten solche Universitätsseminare an.
1960	Der deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen legt mit seinem Gutachten "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" die "erste weiterbildungspolitische Konzeption der Nachkriegszeit" (R. Arnold) vor, die als Hauptdokument der sog. "realistischen Wende" die folgende Entwicklung maßgeblich bestimmt.

Anlage 2

2. Grundstudium (3 Semester mit jeweils 12 Semesterwochenstunden)
Der Stoff des 2. - 4. Semesters ist in freier Fächerwahl dem Lehrangebot des Grundstudiums der Fächer der Fachbereiche 1, 2 und 3 zu entnehmen. In den Fächern Psychologie und Sport sind besondere Zugangsregelungen zu beachten. In zwei der gewählten Fächer ist ein Leistungsnachweis in Form einer Klausur, einer Hausarbeit oder eines Referates zu erbringen. Eines dieser Fächer muß aus dem integrierten Studiengang Sozialwissenschaften gewählt werden.

3. Hauptstudium (1 Semester mit 12 Semesterwochenstunden)
Das 5. Semester dient dem vertiefenden Studium der beiden Fächer, in denen im Grundstudium ein Leistungsnachweis erbracht wurde. Für jedes dieser beiden Fächer ist in Veranstaltungen aus dem Lehrangebot des jeweiligen Hauptstudiums ein qualifizierter (benoteter) Leistungsnachweis zu erbringen.

4. Abschlußarbeit
Unmittelbar nach dem Ende des 5. Semesters ist eine Abschlußarbeit anzufertigen, in der ein Thema auf eine systematische Weise bearbeitet wird. Die Abschlußarbeit bedarf der thematischen Absprache und Annahme durch einen hauptamtlich Lehrenden und muß den Kriterien einer wissenschaftlichen Hausarbeit entsprechen.

- (2) Das gesamte Studium begleitend sollten, soweit ein entsprechendes Angebot besteht, zusätzlich Veranstaltungen besucht werden, die der Reflexion der während des Berufslebens gewonnenen Erfahrungen sowie der sozialen Lage der älteren Menschen in der Gesellschaft dienen. Dafür kommen auch die Lehrveranstaltungen anderer Fachbereiche bzw. Studiengänge in Betracht.

§ 4 Studienzertifikat

Auf der Grundlage der vorgelegten vier Leistungsnachweise und der angenommenen Abschlußarbeit wird vom Dekan des Fachbereichs 1 ein Zertifikat über den erfolgreichen Abschluß des "Seniorenstudiums" ausgestellt.

§ 5 Schluß- und Übergangsvorschriften

Diese Ordnung tritt am Tag nach ihrer Veröffentlichung in Kraft. Sie wird in den Amtlichen Mitteilungen der Bergischen Universität - Gesamthochschule Wuppertal veröffentlicht **. Sie gilt für Teilnehmer, die nach Inkrafttreten des Seniorenstudiums aufnehmen. Teilnehmer in der Orientierungsphase oder im Grundstudium können auf Antrag wählen, ob sie ihr Studium nach dieser Ordnung fortsetzen. Der Antrag ist unwiderruflich.

Ausgefertigt aufgrund der Beschlüsse der Fachbereichsräte der Fachbereiche 1, 2, 3 vom 16. 6. 1993, 2. 2. 1994 und 8. 3. 1994 und des Senats der Bergischen Universität - Gesamthochschule Wuppertal vom 6. 7. 1994 und meiner Genehmigung vom 8. 7. 1994.

Wuppertal, den 8. Juli 1994

Der Rektor
der Bergischen Universität
Gesamthochschule Wuppertal
Universitätsprofessor Dr. rer. pol. Dr. h.c. E. Hödl

Fußnoten

(*) Im folgenden sind die Bezeichnungen Teilnehmer, Senioren, Gasthörer etc. durchgehend geschlechtsneutral zu verstehen.
(**) Veröffentlicht in den Amtlichen Mitteilungen der Bergischen Universität - Gesamthochschule Wuppertal Jahrg. 23 Nr. 9 vom 20. 7. 1994

<http://www.verwaltung.uni-wuppertal.de/bildung/gast/sensto.html>

18. 10. 2002



Seniorenstudium - Studienordnung -



Ordnung für das Seniorenstudium im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften an der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal

Vom 8. Juli 1994

Aufgrund des § 2 Abs. 4 des Gesetzes über die Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen (Universitätsgesetz - UG) vom 20. November 1979 (GV. NW. S. 926), in der Fassung der Bekanntmachung vom 3. August 1993 (GV. NW. S. 532), hat die Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal die folgende Ordnung erlassen.

Inhaltsverzeichnis

- § 1 Zielgruppe und Zweck des Studiums
- § 2 Zugang zum Studium
- § 3 Aufbau des Studiums
- § 4 Studienzertifikat
- § 5 Schluß- und Übergangsvorschriften

§ 1

Zielgruppe und Zweck des Studiums

(1) Für die Zielgruppe von Personen, die in systematischer Weise sozialwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Kenntnisse erwerben wollen, ohne damit einen berufsqualifizierenden Abschluß anzustreben, bietet der Fachbereich Gesellschaftswissenschaften die Möglichkeit der Weiterbildung unter dem Namen "Seniorenstudium" an. Er arbeitet dabei, was das Lehrangebot betrifft, mit anderen Fachbereichen, insbesondere dem Fachbereich 2 (Geschichte - Philosophie - Theologie) und dem Fachbereich 3 (Erziehungswissenschaften) zusammen.

(2) Das "Seniorenstudium" dient der Anleitung zur selbständigen Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Fragen.

§ 2

Zugang zum Studium

Der Zugang zum "Seniorenstudium" steht allen Personen offen, die sich in diesem Bereich weiterbilden wollen. Auf eine formale Zugangsvoraussetzung - wie Abitur o. ä. - wird verzichtet. Die Teilnehmer am "Seniorenstudium" werden nach Zahlung der besonderen Gasthörergebühr als Gasthörer eingeschrieben.

§ 3

Aufbau des Studiums

(1) Das "Seniorenstudium" dauert insgesamt fünf Semester und kann zu Beginn eines jeden Wintersemesters aufgenommen werden. Es gliedert sich in drei Abschnitte:

1. Orientierungssemester (1 Semester mit 6-8 Semesterwochenstunden)
Das Orientierungssemester dient dem Erwerb elementarer wissenschaftlicher Arbeitsmethoden (wie Bibliotheksbenutzung, Anfertigung schriftlicher Arbeiten, Einführung in die Grundlagen empirischer Sozialforschung) und ist für Teilnehmer ohne abgeschlossenes Hochschulstudium verbindlich. Im Orientierungssemester stehen den Teilnehmern neben solchen Veranstaltungen, die der Einführung in das Studium dienen, alle Vorlesungen der Fachbereiche 1, 2 und 3 offen.

<http://www.verwaltung.uni-wuppertal.de/bildung/gast/sensto.html>

18. 10. 2002

Anlage 3**Teil III: Studienangebote für ältere Erwachsene an deutschen Hochschulen**

1. Aachen	24
2. Berlin (Humboldt Universität)	30
3. Berlin (Technische Universität)	35
4. Bielefeld	38
5. Bremen	43
6. Chemnitz	46
7. Darmstadt	49
8. Dortmund	54
9. Dresden	58
10. Erlangen	63
11. Flensburg	66
12. Frankfurt	69
13. Freiberg	74
14. Freiburg (Pädagogische Hochschule)	77
15. Gießen	82
16. Göttingen	87
17. Halle	91
18. Hamburg	94
19. Hannover	98
20. Heidelberg	102
21. Jena	105
22. Kaiserslautern	109
23. Kiel	112
24. Köln	116
25. Leipzig	121
26. Lüneburg	125
27. Magdeburg	128
28. Mannheim	132
29. Marburg	136
30. München	140
31. Münster	144
32. Oldenburg	149
33. Osnabrück	153
34. Paderborn	156
35. Potsdam	160
36. Rostock	163
37. Saarbrücken	166
38. Schwäbisch Gmünd	170
39. Siegen	174
40. Trier	178
41. Ulm	182
42. Wuppertal	187

Anlage 4

WISSENSCHAFTLICHE BILDUNG IM ALTER - EIN BEITRAG ZUR EMANZIPATION DER FRAU?

Über eine Erzählaufforderung (siehe nachstehend) und einen Erzählstimulus wird die Erzählung eigenerlebter Erfahrungen in Gang gesetzt und aufrecht erhalten. Von den erzählten Ereignis- und Erfahrungsabläufen werden Aussagen erwartet über die Relevanzgesichtspunkte, die Orientierungsbestände der Befragten und über den handelnden Umgang mit diesen Ereignisabläufen.

Es soll ihnen über die Erzählaufforderung deutlich gemacht werden, dass ihre gesamte Lebensgeschichte interessant ist und dass es in der Untersuchung um die wissenschaftliche Weiterbildung von Frauen in der nachfamilialen und nachberuflichen Phase geht.

Dem narrativen Interview erfolgt als Leitfaden ein Kurzfragebogen mit offenen Fragen zu den Lebensbereichen: Biographischer Hintergrund und Schulbildung, Aktuelle Lebenssituation, Erfahrungen während des Studiums, Bilanzierung und Planung, damit eine Abdeckung aller Ereignisbereiche sichergestellt ist. Es wird Wert darauf gelegt, dass die Fragen an alle Frauen gestellt werden, um eine Vergleichbarkeit zu erreichen. Die Gefahr einer „Leitfadenbürokratie“ (Hopf 1978) soll dadurch vermieden werden, dass neben einer erhöhten Aufmerksamkeit während des Interviews (mit Tonbandaufzeichnungen) ein „weicher, flexibler Anknüpfungsmodus“ für die Leitfadenfragen an die vorhandenen Narrationen von der Interviewerin genutzt wird.

Nach einer brieflichen Kontaktaufnahme, in der eine Vorstellung erfolgt und einem kurzen Einblick in die Forschungsarbeit, erfolgt nachstehende Erzählaufforderung. Es erfolgt ein späteres näheres Kennenlernen.

Erzählaufforderung

Zuerst möchte ich mich herzlich bedanken, dass Sie sich für dieses Gespräch Zeit genommen haben. Vorab möchte ich Ihnen noch einmal versichern, dass alles, was Sie mir erzählen und was wir zusammen besprechen und aufzeichnen, streng vertraulich behandelt wird.

Sie wissen, mich interessiert besonders das Thema „Familienfrauen und ihre Entwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“. Da aber vieles aus dem Lebenslauf heraus verständlich wird, bitte ich Sie, etwas weiter auszuholen und mir ihren Lebensweg zu beschreiben. Besonders interessant ist für mich Ihre Herkunftsfamilie, Ihre schulische Ausbildung, die zu ihrem Erwerbsleben führte und natürlich Ihre jetzige Familie. Es ist für meine Dissertation interessant, wie Ihr Ehemann oder Partner und ihre Kinder zu Ihrem späten Studium stehen, und was Verwandte, Freunde und Bekannte darüber denken und äußern.

Außerdem interessieren mich besonders Ihre ganz persönlichen Erlebnisse, Erfahrungen, Sichtweisen, alles, was mit Ihrem Studium zusammenhängt und Ihnen persönlich bedeutsam erscheint, ist auch mir wichtig.

Sie können sich ruhig Zeit dafür nehmen. Ich werde Sie nicht unterbrechen. Sollte mir etwas unklar sein, so schreibe ich es mir auf und frage später nach, wenn wir die schriftlichen Aufzeichnungen gemeinsam durchlesen.

Bitte, beginnen Sie doch zuerst einmal mit Ihrer Herkunftsfamilie....

Anlage 5**Leitfaden als Kurzfragebogen**

Name:
Geburtsjahr:
Alter bei der Erhebung:
Schulabschluss:
Erlernter Beruf:
Eheschließung:
Geburtsjahr der Kinder: m/w
Beruf des Partners:
Studium:

Biographischer Hintergrund mit Schulbildung

1. Wie fühlten Sie sich in der Geschwisterkonstellation?
2. Wie war Ihre Bildungsförderung in der Familie?
3. Wie gestaltete sich Ihr beruflicher Werdegang?
4. Wie wurde die Rolle der Ehefrau und Mutter erlebt?

Aktuelle Lebenssituation

5. Was hat Sie motiviert, das zusätzliche Studium aufzunehmen?
6. Welchen Stellenwert nimmt das Studium in Ihrem Leben ein?
7. Was halten Ihr Partner, Kinder, Freunde von Ihrem Studium?
8. Hat Ihre Familie Sie bestärkt oder war es ihr egal, dass Sie studieren?
9. Wie verkraften Sie das Studium körperlich und geistig?

Erfahrungen während des Studiums

10. Hatten Sie positive bzw. negative Erfahrungen mit der Institution Uni?
11. Wie waren die Kontakte zu Senioren- und RegelstudentInnen?
12. Wie hat das Studium Sie als Frau beeinflusst?
13. Was bringt Ihnen diese Form des Studiums und die Weiterbildung?

Bilanzierung und Planung

14. Wie Stellen Sie sich Ihr Leben in nächster Zeit vor?
15. Welche Pläne würden Sie gern verwirklichen?
16. Wenn Sie zurückblicken, was würden Sie genau so machen, was ändern?
17. Gibt es noch etwas Wichtiges, was Sie mir gerne zu diesem Thema sagen würden?

Anlage 6

Tabelle 1: Demographische Daten der interviewten Frauen in weiterbildenden Studiengängen

Nr.	Name	Geburts- jahr	Alter bei Erhebung	Beruf der Eltern	Schul- abschluss	a. Berufsabschluss b. ausgeübter Beruf	Heirat	Geburt der Kinder	Beruf des Ehemannes	Sen. Studium
Alte Bundesländer										
1	A	1923	79	Beamter / Vater Angestellte / Mutter	Abitur / Studium	a. Lehrerin b. Lehrerin	1950	1956 (m)	Bauingenieur	Abschluss SS
2	B	1936	66	Dipl. Ing. / Vater Sekretärin / Mutter	Fachabitur	a. Arzthelferin b. Fachtherapeutin	1962	1965 (m)	Dipl. Ing. / Architekt	Abschluss SS
3	C	1931	71	Gen. Vertreter / Vater Verkäuferin / Mutter	Mittlere Reife	a. Bankkauffrau b. Bankkauffrau	1957	1961 (w) 1967 (w)	Kaufmann	Abschluss SS
4	D	1920	82	Unternehmer / Vater Hausfrau / Mutter	Volksschule	a. Kauffrau b. Geschäftsführerin	-	-	-	Abschluss SS
5	E	1942	60	Schneiderm. / Vater Sekretärin / Mutter	Mittlere Reife	a. Kaufm. Angestellte b. Hausfrau	1967	1968 (w) 1972 (m) 1978 (m)	Export-Kaufmann	Abschluss SS
Neue Bundesländer										
1	A	1921	81	Jurist / Vater Hausfrau / Mutter	Abitur / Studium	a. Dr. Phil. Pädagogin b. Dr. Phil. Pädagogin	1945	1946 (m) 1951 (m) 1953 (w) 1956 (m)	Bauingenieur Stadtplaner	Studieren ab 50
2	B	1937	65	Beamter / Vater Hausfrau / Mutter	Mittlere Reife / Fachschule	a. Labor-Assistentin b. Labor-Leiterin	1962	1963 (m) 1969 (m)	Dipl. Ingenieur	Studieren ab 50
3.	C	1932	70	Gutsheir / Vater Hausfrau / Mutter	Mittlere Reife / Fachschule	a. Lehrerin b. Lehrerin	1961	1964 (w) 1967 (m)	Dipl. Pädagoge	Studieren ab 50
4.	D	1929	73	Fabrikant / Vater Hausfrau / Mutter	Abitur / Studium	a. Dr. med - Ärztin b. Dr. med - Ärztin	1959	1960 (m)	Dipl. Ingenieur	Studieren ab 50
5.	E	1936	66	Gutsverw. / Vater Dipl. Landwirtin / Mutter	Abitur / Diplom Landwirtin	a. Dipl. Landwirtin b. Dipl. Landwirtin	1960	1961 (m) 1963 (m)	Diplom Landwirt	Studieren ab 50

Die Interviewten mit gleicher Nr. gelten als Paarungsvorschlag.

Anlage 7

Tabelle 2: Auswertung der interviewten Frauen aus alten Bundesländern / neuen Bundesländern

[illegible]

Danksagung

Die hier vorgelegte Dissertation will den Versuch wagen, einen Beitrag zur Klärung der emanzipatorischen Entwicklung älterer Frauen im Verlauf wissenschaftlicher Studien zu leisten. An der Entstehung dieser Studie waren außer mir auch viele andere beteiligt, die mir hilfreich zur Seite standen, um diese Arbeit zu einem Abschluss zu bringen. Hier ist vor allem Prof. Dr. Ortfried Schächter zu nennen, der mich wissenschaftlich begleitete und mir in entscheidenden Phasen mit hilfreichen Hinweisen, jedoch auch mit kritischen Anmerkungen die Richtung wies. Dr. Wilma Munkel danke ich, die mir mit ihrem „Brückenschlag“ zu meinem Doktervater verhalf. Mein ganz besonderer Dank gilt Dr. Felizitas Sagebiel, die mir das Tor zur Wissenschaft öffnete und mich nach dem Seniorenstudium ermutigte, ein Regelstudium anzustreben. Sie trug mit ihrem Vertrauen in meine Fähigkeiten wesentlich dazu bei, die Entmutigungen, die während der mehrjährigen Recherchen an dieser Arbeit auftraten, zu überwinden. Ihr „na, nun mach mal“, war es, das mir half, diese Arbeit zu erfolgreich beenden.

Ohne Dr. Christiane Brokmann-Nooren, Dipl. oec. Olaf Freymark, Dr. Mechthild Kaiser, Dr. Magdalene Malwitz-Schütte, Dr. Matthias Pfaff, Dr. Carmen Stadelhofer, Bernd Steinhoff, Dr. Ulrike Strate, sowie Prof. Dr. Klaus Wallraven, die mich tatkräftig über den 10-jährigen Erfahrungsschatz mit älteren Studierenden an ihren Universitäten – soweit verfügbar - in Form von Statistiken und Datenmaterial versorgten, wäre es mir nie möglich gewesen, zehn deutsche Universitäten über diesen Zeitraum zu beforschen.

Ich möchte mich auch bei den zehn Seniorenstudentinnen aus den alten und den neuen Bundesländern bedanken, die sich bereit erklärten, an der Untersuchung mitzuwirken. Die in den Interviews zutage getretene Offenheit über persönliche Aspekte ihrer Lebensgeschichten sowie die Erlebnisse und Erfahrungen während ihrer Studienzeit, werte ich als einen Vertrauensbeweis; von den während der Interviews entstandenen Freundschaften profitiere ich noch heute.

Meiner früheren Mitstudentin, Gisela Bücher, gebührt ein herzliches „Dankeschön“ für intensive Gespräche und kritische Anmerkungen; auch danke Doris Ruff, die mir geholfen hat, das Manuskript von Druckfehlern zu befreien.

Maßgeblicher Anteil kommt bekanntlich „strukturellen Rahmenbedingungen“ zu. Meinen Kindern Achim und Po-Ling sei herzlich gedankt für ihren „unerschrockenen Optimismus“, die anregende Unterstützung und positive Kritik gegenüber ihrer „Studentenmutter“. Auch ohne das Verständnis und die Hilfsbereitschaft meines Mannes sowie seine Unterstützung in Fragen der Datenfassung hätte die Arbeit nicht diese Form erhalten. Gedankt sei

auch dem Rest meiner Familie, Schwieger- und Enkelkindern, die mir mit viel Geduld, mit Kritik, jedoch auch mit Aufmunterung geholfen haben.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Dissertation selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe und alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und unveröffentlichten Schriften entnommen wurden, als solche kenntlich gemacht habe.

Hilden, den 25. September 2003

Helga E. Köhler